

Af Pernille Juhl

“At tage stilling som en del af sociale læreprocesser”

Resumé

Artiklen viser gennem analyse af empiriske eksempler, hvordan standpunktsbegrebet (Dreier 2008) kan kobles til læreprocesser i hverdagsliv. De empiriske eksempler stammer fra en undersøgelse af forældres læring, mens de bor en periode på familieinstitution. Undersøgelsen blev foretaget i forbindelse med forfatterens speciale i pædagogisk psykologi (Juhl 2009). I artiklen vises det gennem en analyse af det empiriske materiale, hvordan en mor lærer på andre måder og i andre sammenhænge end det læringsforløb, pædagogerne på familieinstitutionen tilrettelægger for hende. De professionelle sætter afgrænsede læringsopgaver op, som forældrene må forholde sig til. De professionelles bekymring får konsekvenser for forældrenes muligheder for læring. Jo mere bekymring for en familie, des mere kontrol med udførelsen af opgaven. Det får betydning for de læringsforløb, forældrene gennemgår. De forældre, der vækker mest bekymring er ofte dem, der får sværest ved at forbinde det, der foregår på institutionen med deres øvrige hverdagsliv. Vi får i analyserne indblik i en mors liv, som pædagogerne bekymrer sig om, og hvis hverdagsliv ændrer sig over tid. Hun får begrænsede opgaver af pædagogerne, samtidig med at hun i sit æn-

drede hverdagsliv må tage stilling til skiftende betingelser, og derved ændrer sine betingelser og muligheder for læring. Artiklen er således et bidrag til teoretiske diskussioner om læring som situerede processer i hverdagsliv. Samtidig stiller artiklen sig kritisk til læringsforløb indenfor socialpædagogisk praksis, som ofte tilrettelægges som individuelle og på forhånd tilrettelagte processer uden konkret udforskning af den aktuelle livspraksis.

Nøgleord: Situeret læring, standpunkt, familiearbejde, hverdagsliv, socialpædagogisk praksis

Introduktion

I denne artikel diskuterer jeg, hvordan læring er knyttet til menneskers hverdagsliv. Artiklen har et dobbelt fokus; for det første sammenstiller og diskuterer jeg teoretiske begreber, og for det andet analyserer jeg empiriske eksempler fra en families forløb på en familieinstitution. Eksemplerne stammer fra en undersøgelse af familiers læring i forbindelse med familiearbejde, som jeg udarbejdede i forbindelse med

mit kandidatspeciale¹ i pædagogisk psykologi (Juhl 2009).

Formålet med artiklen er at bidrage med et perspektiv, som nuancerer og udfordrer forståelser af udvikling og læring som individuelle processer i såvel teori som praksis. I artiklen argumenterer jeg for, at muligheder for læring opstår i et hverdagsliv præget af modstrid, tvivl og dilemmaer, som mennesker må *tage stilling til*. Jeg kobler derfor Ole Dreiers standpunktsbegreb (Dreier 2008, p. 45ff) til læring for at præcisere, hvordan læring sker gennem deltagelse i og forandring af social praksis (Axel 2008; Nielsen 2007). Analyserne bidrager til at udfordre aktuelle forståelser indenfor det socialpædagogiske felt, hvor der såvel i familiebehandling som indenfor andre sociale indsatser ofte lægges vægt på læring og udvikling som individuelle processer.

Gennem eksempler fra en families hverdagsliv på en familieinstitution, søger jeg at vise, hvordan en mors læringsmuligheder ikke kun afhænger af hende selv, men i høj grad skabes i samspil med andre mennesker i forskellige sammenhænge.

Teoretiske afsæt

Artiklens analyser tager afsæt i en kritisk psykologisk analyseramme (Holzkamp 1985; 1998, Dreier 1997; 2008) samt i situeret læringsteori (Lave og Wenger 1991), som denne er videreudviklet af blandt andre Nielsen (2007), Axel (2008), Lave og Packer (2008). Situeret læringsteori står i modsætning til kognitive læringsteorier (fx Piaget 1954), hvor læring er løsrevet fra konkret praksis. Lave kritiserer eksempelvis kognitive læringsteorier for at være individualistiske, og for at fremstille læring som noget, der kan 'fyldes på'

det enkelte individ uafhængigt af tid og sted (Lave 1991:47).

Analysen tager primært udgangspunkt i begreber som deltagelse, social praksis, standpunkter og læring. Deltagelse er et grundbegreb i kritisk psykologi, som leder opmærksomheden hen på mennesket som deltager i og på tværs af sociale praksisser og på *betingelser* for deltagelse (Dreier 1997). Deltagelse er partiel, hvilket betyder, at mennesker tager del i en fælles praksis *sammen med andre*, og hver deltager udgør således kun én del af den fælles praksis. Mennesker har forskellige ståsteder og positioner i den fælles praksis, og det fælles opleves derfor forskelligt (Højholt 2001).

På den familieinstitutionen, vi senere skal se eksempler fra, bor tre familier sammen i ét hus, hvor de skal deles om køkken, bad og stue. Hver familie har forskellige dagsordener, interesser, rutiner og måder at gøre tingene på, og det giver anledning til modsætninger og konflikter mellem familierne. Den fælles praksis forstås derfor som *konfliktuel*, og det kræver en aktiv indsats af hver enkelt deltager at få dagligdagen til at fungere. Begrebet konfliktuelle fællesskaber er udviklet af Dorte Kousholt (2006) som en videreudvikling af Erik Axels begreb *conflictual cooperation* (Axel 2002).

Udover at der er forskellige perspektiver på det fælles, kan perspektiverne være *modsnævningsfyldte*, fordi der er ting på spil for deltagerne, som de hver især har svært ved at forlige. I den enkelte familier er der konflikter og modsætninger forbundet med det at være forældre. Eksempelvis indebærer det at drage omsorg for sit barn at forlige modsætninger mellem, hvad man som forældre vælger på sit barns vegne og det, man kan lade barnet bestemme selv. Et eksempel på dette er en mor, der af sundhedsplejersken er blevet opfordret til at skabe sundere spisevaner med mere varieret mad for sig selv og sit barn. Moren begynder derfor at servere rugbrød og grøntsager for sit barn, men barnet græder og skubber maden væk, da han hellere vil have franskbrød med

1 Kandidatspecialets titel er "Familiearbejde fra et forældreperspektiv: en undersøgelse af muligheder for læring". Indleveret i september 2009 på Institut for læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

syltetøj, som han er vant til. Her må moren forlige modsætningen mellem at give barnet det, han vil have og et mere langsigtet arbejde med at skabe nye spisevaner og på den måde skabe bedre og sundere hverdag for dem sig selv og barnet.

Læring og rettetthed

I artiklen begrebsættes læring som knyttet til deltagelse i og på tværs af sociale praksisser (Dreier 1997). Da praksis som beskrevet ovenfor består af flere deltagere, relaterer læring sig til *rådigheden over den fælles praksis*. Det gør læring til noget *partielt*, og et vigtigt aspekt i læring er derfor at kunne forbinde sin egen kunnen til praksis og se den i sammenhæng med andre deltageres kunnen (Morin 2007, Nielsen 2007). Læring forstået som deltagelse er dermed ikke en kognitiv, isoleret og individuel proces men derimod en proces, der sker sammen med andre, og hvor *mennesker udgør betingelser for hinandens deltagelse og læringsmuligheder*. Betingelser er både muligheder og begrænsninger, og mennesker kan dermed både bidrage udvidende og begrænsende til hinandens muligheder.

Lave og Packer baserer læring på en social historisk *ontologi*, fordi læring hænger sammen med, hvilke sammenhænge mennesker indgår i, og hvor de er på vej hen, og hvad de er optaget af (Lave 1997; Lave og Packer 2008). Læring præciseres dermed som situerede processer, der netop er knyttet til konkrete praksisser.

Ole Dreier knytter *retning* til læring: “[...] *retningen som en udvidelse af personens muligheder for at deltage ud fra, hvad personen p.t. betragter som relevant udvidelse, selvom opfattelsen og vurderingen heraf kan være usikker og ændre sig undervejs.*” (Dreier 1999:84). Når Dreier skriver således om retning, kan det komme til at se ud som om, at der er tale om én retning, og at det at bevæge sig i denne retning er et individuelt projekt. Det er dog vigtigt at holde fast i Dreiers pointe om, at

læring netop er partiel og situeret i det fælles sociale liv (ibid. p. 86). Det er således ikke kun op til hver enkelt at følge én bestemt retning, fordi betingelserne og den fælles praksis hele tiden er i bevægelse. Retning skal derfor ikke forstås som én lineær bevægelse fra punkt A (start) til punkt B (slut) men derimod som flere retninger (Lave og Packer 2008:31). For at fastholde at både mennesker og praksis er i forandring, og at det, mennesker handler i forhold til og er rettet mod, ikke er statisk, men derimod i konstant forandring, foretrækker jeg at anvende begrebet *rettetheder* frem for retning. Dette er i overensstemmelse med, hvad Dreier skriver andre steder om, at praksis konstant bevæges og forandres, og at mennesker er rettet mod flere forskellige ting (fx 2008).

I det følgende afsnit vil jeg udfolde Dreiers begreb *standpunkt* (Dreier 1997; 1999; 2008). Dette begreb er væsentligt, fordi jeg senere i artiklen vil vise, hvordan en mor på en familieinstitution *lærer* gennem at *tage stilling* til skiftende præmisser i et hverdagsliv på tværs af steder.

Standpunkt

Dreier definerer standpunkt som en personlig stillingtagen til på den ene side de muligheder, der foreligger i den *fælles praksis*, og på den anden side hvordan disse muligheder relaterer sig til subjektets interesser (Dreier 1999:80). Standpunkter udvikles dermed i samspil med andre og ikke som en individuel proces. Det er en uafsluttet, modsætningsfyldt og kompleks forholden sig til praksis, som konstant er i bevægelse, og hvor betingelserne derfor hele tiden forandres:

“Making up ones mind and taking a stance occurs by relating and comparing a shifting set of premises.” (Dreier 2008:45).

Udvikling og transformation af standpunkter gør på den ene side subjektet i stand til at være

fleksibel i forhold til en praksis i bevægelse, hvor ens egen deltagelse hele tiden udvikler sig i forhold til, hvordan andre handler, og hvad der er muligt i konkrete situationer. Standpunkter sikrer på den anden side en vis *sammenhæng* i subjektets liv (Dreier 2008), fordi det guider subjektets deltagelse i forhold til den samlede livsførelse. Et standpunkt er således både noget, der *skifter* og samtidig en *generaliseret forholdemåde* (Dreier 2008:42). Det generaliserende skal ikke forstås som noget stabilt eller statisk. Det generelle skal derimod her forstås som noget, der tager form efter de konkrete sammenhænge i praksis.

Et tænkt eksempel på et standpunkt som en generaliseret forholdemåde er, når forældre afprøver forskellige strategier i opdragelsen af deres børn. Forældrene bliver eksempelvis præsenteret for mange forskellige muligheder (gennem bøger, tv og andre medier, som formidler måder at håndtere børneopdragelse på), som de må forholde sig til og relatere til deres rettedhed som forældre (fx i forhold til forældre- og opdragelsesdiskurser såsom mere/mindre autoritær, anerkendende, grænsesættende, demokratisk, inddragende osv.). Samtidig må forældre hele tiden tage stilling til, hvad der konkret er muligt i hverdagsituationer, hvor også andre deltager og derfor er med til at understøtte/modarbejde standpunktet. Professionelle i daginstitutioner og skole har eksempelvis betydning for forældre og børns samspil. Oveni det må forældrene også forholde sig til deres eventuelle indbyrdes forskellige meninger om, hvordan forældreopgaven skal håndteres. Alle disse bevægelser gør, at forældrenes standpunkter også kan være modstridende, modstillede og kan konkurrere med andre standpunkter. Dette eksempel viser, at der er mange aspekter af kompleksitet og sammensat hverdagsliv, der har indflydelse på, hvorvidt og hvordan forældrene kan forfølge forskellige standpunkter, og alle disse skiftende præmisser må forældrene forholde sig til. At forfølge og udvikle standpunkter er

således dilemmafyldt og baserer sig hele tiden på skift, ændrede præmisser og afprøvning af forskellige strategier. Standpunkter må altså organiseres i forhold til dilemmaer i livsførelsen (fx andre interesser at tage hensyn til, uventede begivenheder, nye muligheder m.m.).

Selve ordet ‘standpunkt’ kan invitere til, at begrebet forstås som noget kognitivt og statisk, selvom Dreier præciserer, at det netop er et socialt, åbent og uafsluttet begreb (Dreier 2008:42). Når jeg anvender standpunkt i den mere aktive form; at tage stilling, søger jeg at fastholde begrebets betydning som åbent, søgende, uafsluttet og dynamisk for at tydeliggøre, at et *standpunkt hele tiden ændres og flytter sig, samtidig med at man giver det en retning*, fordi den praksis man deltager i forandrer sig. Samtidig får standpunkter ændrede betydninger; nogle afvikles, mens nye udvikles afhængigt af et hverdagsliv sammen med andre. Når ét standpunkt er afklaret, opstår ny tvivl, dilemmaer og dobbeltheder. Udvikling af standpunkter er derfor også en *konfliktuel proces*, hvor mange forskellige modstridende interesser er på spil (jf. tidligere beskrivelse af konfliktuelle fællesskaber).

I de følgende afsnit præsenteres empiriske eksempler fra en families forløb på en familieinstitution for at vise, hvordan de daglige processer, hvor en mor hele tiden må tage stilling til mange forskellige dilemmaer og handle i forhold til skiftende betingelser i sin hverdag, kan kobles til læringsbegrebet. Analysen viser, hvordan læringsmuligheder skabes i samspil med andre i og på tværs af sociale praksisser, hvor der opstår tvivl, konflikter, modstrid og omveje, som hver enkelt må tage stilling til og handle i forhold til.

Baggrunden for undersøgelse af forældrekompetence

Vi skal nu møde Rikke og hendes søn Jonas på knapt tre år, som bor på en familieinstitution i et *undersøgelsesforløb*. Baggrunden for at en familie indskrives i et undersøgelsesforløb er,

at familiens hjemkommune er blevet underrettet om, at der kan være grund til bekymring for familien. Kommunen har derfor foretaget en undersøgelse af forskellige sundhedsmæssige og sociale forhold i familien i henhold til § 50 i Lov om Social Service. Hvis kommunen på baggrund af denne undersøgelse finder grund til bekymring for barnets trivsel, iværksættes *yderligere* en undersøgelse af forældrenes kompetence til at varetage omsorgen for deres barn. Denne undersøgelse kan foretages på en familie(døgn)institution, hvor barn og forældre bor i 14 uger. Familiens samspil observeres og vurderes, og herefter udarbejdes en pædagogisk vurdering af forældrenes kompetence i forhold til at have kontakt med barnet, at varetage barnets tarv m.m. Desuden leverer en psykolog på baggrund af samtaler med forældrene en vurdering af forældrenes psykiske tilstand, mens sundhedsplejersken foretager en vurdering af barnets sundhedsmæssige tilstand. På baggrund af disse tre forskellige vurderinger afgør familiens hjemkommune, hvad der skal ske med familien. Beslutningen kan enten være, at forældrene vurderes selv at være i stand til at varetage omsorgen for barnet, eller at der skal iværksættes en foranstaltning som eksempelvis en aflastningsfamilie, eller som sidste udvej at barnet skal anbringes.

Den pædagogiske opgave i et undersøgelsesforløb er som beskrevet ovenfor en observation af forældrenes samspil med barnet, barnets udvikling og trivsel samt en vurdering af forældrenes kompetence til at varetage omsorgen for deres barn. Udover observation og vurdering, indgår vejledning af forældrene fx gennem ugentlige samtaler, hvor forældrene gøres opmærksomme på arbejdspunkter, som de skal arbejde på. Forældrene bliver vejledt i, hvordan de kan arbejde med deres vanskeligheder, og de vurderes også i forhold til, hvordan de er i stand til at modtage den vejledning, de får. Undersøgelsesforløbet er derfor ikke kun en observation og vurdering men indeholder således også en mulighed for,

at forældrene kan *lære* noget og få hjælp til at komme videre med deres vanskeligheder.

Den pædagogiske praksis med arbejdspunkter og vejledning i et undersøgelsesforløb beskrives af de forældre, jeg har interviewet som dobbelt, fordi det på den ene side skaber *usikkerhed*, fordi de skal *vurderes* på, om de tager vejledningen til sig. Samtidig bliver de observeret og vurderet, *imens de lærer*. Der er således meget på spil for forældrene, som befinder sig i det, man med Ida Schwartz' ord kan kalde for en "social nødsituation" (Schwartz 2007:4), hvor de har meget at miste, hvis vurderingen bliver negativ.

Omvendt oplever nogle forældre, at det netop er arbejdspunkterne og vejledningen, der gør, at de kan holde ud at være i et undersøgelsesforløb, fordi de føler, at de *lærer noget*, *bliver bedre forældre* og dermed selv kan være med til at *påvirke vurderingen* og dermed deres livssituation. Der opstår således en *dobbelt-hed i indsatsen*, fordi forældrene på én gang hjælpes og kontrolleres af pædagogerne. Dette dilemma mellem hjælp/kontrol opleves ofte i forbindelse med sociale indsatser (Schwartz 2007; Asplund 1980, Uggerhøj 2000), hvor eksempelvis en kommune både yder hjælp og er kontrolfunktion. På den ene side oplever forældrene på familieinstitutionen således, at de kan få hjælp til at udvikle sig, og på den anden side bliver de vurderet, samtidig med, at de skal udvikle og forandre sig.

Når en familie bliver indskrevet i et undersøgelsesforløb på familieinstitutionen, flytter familien ind i et hus, hvor der er plads til 1-2 andre familier. Hver familie har et værelse, mens køkken, stue bad deles med de andre familier i huset. Pædagogerne observerer familien tæt i den første tid for at få et første indtryk af barnets trivsel, forældrenes kompetence og deres samspil med barnet. Pædagogerne er eksempelvis med og kigger på, imens forældrene bader, putter og skifter deres barn. Hvis personalet *ikke* finder grund til bekymring for barnet, *slækker* de på graden af observation.

Omvendt skærpes observationen og kontrollen (og pædagogerne griber eventuelt ind), hvis pædagogerne finder grund til bekymring. I det følgende afsnit skal vi se, hvordan netop bekymringen får central betydning for Rikkens læringsmuligheder.

Bekymringens betydning for læringsmuligheder

Rikke og Jonas har frem til indflytningen på familieinstitutionen været igennem en turbulent periode, hvor Jonas' far er flyttet fra dem, og Rikke og Jonas har boet en periode på krisecenter. Jonas har hverken gået i vuggestue eller børnehave men er blevet passet hjemme af Rikke, som ikke har noget job. Pædagogerne på krisecentret blev bekymrede for, om Jonas udvikler sig alderssvarende og kontaktede kommunen. Kommunen vurderede, at Rikkens ressourcer i forhold til at tage sig af Jonas skulle undersøges nærmere og visiterede familien til et undersøgelsesforløb på familieinstitutionen.

Da familien flytter ind på familieinstitutionen, vurderer pædagogerne, at Rikke og Jonas har vanskeligheder i deres indbyrdes relation. Pædagogerne beskriver, at der ikke er en “god kontakt” mellem Rikke og Jonas, og at hun ikke “ser” ham. Særligt er pædagogerne bekymret for, at der ikke er øjenkontakt mellem mor og barn. Øjenkontakt blev derfor på opfordring fra pædagogerne formuleret som ét af Rikkens første arbejds punkter. Pædagogernes forståelse af familiens vanskeligheder er, at det er relationen mellem mor og søn, der vækker bekymring. Den hjælp, der tilrettelægges for Rikke, tager derfor udgangspunkt i *samspelet mellem mor/barn*. Dette står i kontrast til, at Rikke selv er bekymret over sine vanskelige *livsbetingelser* (enlig mor, vanskeligt forhold til Jonas' far, ingen uddannelse, intet arbejde). Hun er optaget af at få hjælp til at strukturere et hverdagsliv for sig selv og Jonas, og finde ud af hvilke muligheder hun har for at uddanne sig og klare sig fremover.

Pædagogerne og Rikke ser forskelligt på familiens vanskeligheder og på, hvordan de kan løses. De to andre familier, der bor i huset sammen med Rikke og Jonas, beskrives som “atypiske”, fordi forældrene i disse to familier ifølge pædagogerne er mere “ressourcerstærke”, end de forældre, der normalt flytter ind på institutionen. Pædagogerne er ikke bekymret for disse familier, og det pædagogiske arbejde med dem tager – i modsætning til Rikke – udgangspunkt i de problemer, forældrene *selv* er bekymret over og optaget af at få hjælp til at komme videre med.

Rikke beskrives i modsætning til de to andre familier af pædagogerne som mere den “type forældre, vi normalt får ind”. Dette viser, at det er et særligt vilkår for forældre, der opholder sig på en familieinstitution, at de bliver *vurderet i forhold* til de andre familier, der bor i huset sammen med. Det betyder, at familiens vanskeligheder *rekontekstualiseres* i forhold til de andre familier, der bor i huset. Når Rikke bor sammen med familier, pædagogerne ikke er bekymrede for, og som har en anden form for vanskeligheder, fremtræder Rikkens vanskeligheder mere alvorlige, end hvis hun havde boet sammen med nogle familier, med samme vanskeligheder som Rikke. Det får betydning for, hvordan forældrene opfatter sig selv, og det betyder også, at de professionelle forstår familiens vanskeligheder i forhold til de andre familier, der er indskrevet. Pointen er, at *forældrenes vanskeligheder bliver til på bestemte måder i kraft af de skiftende andre i huset*.

De professionelle bekymring ser ud til at få betydning for, hvilket fokus der styrer den professionelle hjælp til familierne og dermed på forældrenes muligheder for læring. Man kan sige, at *mere* bekymring for en familie fører til *mere* kontrol med, hvad forældrene skal lære. Det får betydning for fokus, som i Rikkens tilfælde rettes *isoleret* mod forældre/barn forholdet. Omvendt kan man sige, at mindre eller ingen bekymring betyder mindre grad af kontrol og at fokus rettes mod det, forældrene

selv er optaget af. Rikkens arbejdsopgaver tager udgangspunkt i de *professionelles bekymringer* for Rikke og Jonas, og pædagogerne opstiller mål sammen med Rikke, om at hun skal opnå forskellige ting, for eksempel skal hun blive bedre til øjenkontakt, opnå en mere harmonisk relation til Jonas og kunne sætte hans behov foran sine egne. De to andre familier får derimod hjælp til at etablere et fællesskab omkring de praktiske opgaver i hjemmet, arbejde med deres parforhold og kombinere deres øvrige hverdags- og arbejdsliv med det at bo på familieinstitutionen.

Bekymring for en familie kan betyde, at de konkrete livsbetingelser falder ud af billedet i den pædagogiske indsats (se også Kousholt 2009). Det betyder, at de familier, der har *mest* behov for hjælp (dem, der vækker mest bekymring) ofte er dem, der *selv* må kæmpe for at skabe sammenhæng mellem indsatsen og deres øvrige hverdagsliv. Denne pointe vil jeg udfolde gennem en analyse af Rikke og Jonas' hverdagsliv, som ændrer sig, mens familien bor på familieinstitutionen.

Kort tid efter Rikke og Jonas flytter ind, starter Jonas i børnehaven, og Rikke bliver kæreste med Klaus, en enlig far, der bor med sin søn, Emil, i et andet beboerhus på institutionen. Rikke og Jonas' liv ændrer sig og *fordeler sig over flere steder*. Deres hverdag kræver derfor en højere grad af organisering end tidligere; Jonas skal følges i børnehaven, og Rikke skal dermed koordinere og 'føre' sin hverdag i forhold til krav andre steder og i samspil med andre. Mens Rikke og Jonas' liv ændrer sig, oplever pædagogerne i modsætning hertil kun familien i familieinstitutionens sammenhæng, hvilket fører til konflikter i samarbejdet mellem Rikke og pædagogerne, som vi skal se i de følgende analyseafsnit.

Forskellige forståelser af problemer og forældreskab

Vi kommer ind i et interview, hvor Rikke er ved at fortælle om, at pædagogerne og kom-

munens sagsbehandler anbefaler, at hun og Jonas ikke skal hjem, når deres undersøgelsesforløb er slut, men at de fortsætter i et andet og længere forløb på familieinstitutionen. I interviewet er Rikke ved at forklare, hvorfor pædagogerne synes, at hun og Jonas skal blive:

Rikke: De [pædagogerne] synes ikke, jeg er så god til at tilsidesætte mine egne behov for Jonas, men det synes jeg slet ikke, at de har ret i, for jeg følger Jonas meget tidligere af sted i børnehaven ... *før* jeg selv er klar om morgenen! ... Men det lægger pædagogerne slet ikke mærke til.

Pernille: Hvorfor tror du, at de siger det ... altså det med, at du ikke tilsidesætter dine egne behov?

Rikke: Jamen for eksempel er jeg begyndt at træne [...] Men så synes pædagogerne, at det er forkert, at jeg gør det om aftenen [...] de vil have, at jeg skal gøre det om dagen, mens Jonas er i børnehaven.

Rikke er uenig med pædagogerne og synes ikke, at de har ret i, at hun ikke tilsidesætter sine egne behov for ham. Hun giver som eksempel, at hun følger Jonas tidligere i børnehaven, hvilket Rikke netop synes er at sætte Jonas' behov før sit eget. For bedre at kunne forstå Rikkens begrundelser, vender vi blikket mod Rikkens samarbejde med Jonas' børnehaven: I børnehaven er personalet glade for Jonas, og Rikke fortæller, at de synes, at han er en dejlig dreng. De synes, at Jonas kan en masse, og at han er god til at lege. Rikke bliver glad for at høre dette om sin dreng, og hun føler, at hun kan noget som mor, når hendes dreng fungerer godt i børnehaven. Jonas' liv i børnehaven og samarbejdet med børnehavens pædagoger får vigtig betydning for, hvordan Rikke tænker om deres familieliv. Hun ser, at hun og Jonas kan opleves på andre måder end som nogle, der giver anledning til bekymring hos de professionelle.

Pædagogerne i børnehaven har snakket med Rikke om, at det er bedre for Jonas at komme lidt tidligere i børnehaven om morgenen, fordi han så lettere kan komme til at lege med de

andre børn. Hvis han kommer sent, er det sværere for ham at komme med i børnefællesskabet. Aftalen bliver, at Jonas hver dag skal komme en time tidligere. For at Rikke og Jonas samtidig kan få en rolig morgen sammen, som pædagogerne på familieinstitutionen har sagt, at hun skal arbejde på, venter Rikke med at gå i bad, til hun har afleveret Jonas. Rikke fortæller, at det at tage af sted uden at have været i bad er grænseoverskridende for hende, og hun er bange for at møde nogen, hun kender. I de andre familier i huset, Rikke bor i, er der to forældre, der er fælles om at passe ét barn. I disse familier kan den ene forælder gå i bad, mens den anden passer barnet. Den mulighed har Rikke ikke, da hun er alene med Jonas. Jonas er tre år, mens de to andre børn i huset er spædbørn, og Jonas bevæger sig derfor mere rundt over det hele, og for at han ikke skal 'lave ballade' og forstyrre de andre i huset, venter Rikke med at gå i bad, til han er børnehaven. På den måde, fortæller Rikke, kan de hygge sig sammen, indtil de skal af sted med toget. Rikke opfatter selv disse forskellige valg, hun tager om morgenen som et godt eksempel på, at hun sætter Jonas' behov foran sit eget.

På tværs af familieinstitution og det øvrige hverdagsliv

Pædagogerne på familieinstitutionen har ikke indblik i Rikke og Jonas' liv andre steder. De har derfor ikke mulighed for at se, hvordan Rikke både søger at støtte op om Jonas' liv i børnehaven og samtidig forsøger at skabe en rolig morgen ved at udsætte sit bad. Ét af de eksempler på, at Rikke ifølge pædagogerne på familieinstitutionen ikke udsætter sine egne behov, er, at Rikke træner om aftenen i stedet for at være sammen med Jonas. Fra pædagogernes perspektiv kunne Rikke lige så godt henlægge træningen til om dagen, mens Jonas er i børnehaven, når hun ikke har noget arbejde.

Hvis man alene ser på Rikkes liv, som det udspiller sig på familieinstitutionen, så virker det logisk at forlange, at Rikke må træne om

dagen. Men hvis vi følger Rikkes liv udenfor familieinstitutionen, får vi øje på andre begrundelser: Rikke vil gerne træne sammen med sin søster, som arbejder om dagen. De har ikke tidligere haft særligt meget kontakt, men nu er det lykkedes Rikke at få aftaler i stand om fælles træning. Rikkes søster bor i nærheden af familieinstitutionen, og Rikke vil derfor gerne holde fast i kontakten. Da søsteren arbejder om dagen, må træningen derfor arrangeres i forhold til søsterens livsførelse.

Fra pædagogernes perspektiv bliver arbejdet sværere, når Rikke vælger at træne om aftenen. Pædagogernes opgave er at observere og vurdere Rikke *sammen med Jonas*. Det bliver svært, når hun flere aftener om ugen ikke er hjemme sammen med Jonas. Pædagogerne får derfor svært ved at få arrangeret deres arbejde i forhold til Rikkes livsførelse. Det er således velbegrunderet ud fra et pædagogperspektiv, at Rikkes træning må lægges på et tidspunkt, som passer bedre ind i familieinstitutionens organiseringer. Omvendt er det velbegrunderet fra Rikkes perspektiv, at hun må lægge træningen på tidspunkter, hvor søsteren kan, fordi Rikke er den mest fleksible af de to, når hun ikke arbejder.

Ifølge Rikke er hendes træning om aftenen et forsøg på at organisere sit hverdagsliv, så der både bliver plads til træning og tid til hende selv samtidig med, at hun er mor. Sundhedsplejersken har givet udtryk for, at familien skal have sundere livsstil. Rikke kæmper med overvægt og fortæller, at hun tidligere ikke har haft overskud til at træne, men at det hjælper at træne sammen med en anden. Rikke tager, som dette eksempel viser, stilling til forskellige muligheder, krav, og interesser, og hun handler begrundet i forhold til sine betingelser, når hun vælger at træne om aftenen.

Pædagogerne tolker det i stedet som et “forsøg på at slippe for at putte Jonas” ved at få en veninde til at passe ham nogle aftener om ugen. I lyset af mit forløb med Rikke, kan det virke plausibelt, at Rikke trænger til en pause

et par aftener om ugen, hvor hun kan overlade Jonas til andre og komme udenfor institutionen og lave noget "helt almindeligt", som kan være en modvægt til hendes ophold på familieinstitution. På den måde kan pædagogerne have ret i, at hun forsøger at 'slippe væk'. Dette er Rikke ikke alene om, da det kan anskues som et fælles ønske hos de forældre, jeg har mødt på familieinstitutionen, fordi de er under stort pres. Rikkens er som enlig forælder særligt presset, fordi hun er alene om alle opgaver omkring Jonas, og pædagogernes fokus er derfor kun på hende. Hvis Rikke havde været indskrevet på familieinstitutionen sammen med Jonas' far, havde der været to forældre, pædagogerne skulle fokusere på. Rikkens træningsarrangement havde sandsynligvis ikke givet anledning til bekymring hos pædagogerne, hvis der havde været en far, der overtog pasningen. Tværtimod kunne en sådan arbejdsfordeling blive opfattet som en styrke hos forældrene². Rikkens livsbetingelser (som enlig mor) betyder således, at hendes handlinger bliver forstået helt anderledes, end hvis hun havde været en del af en far-mor-barn konstellation.

Mere alment får analysen af Rikkens livsførelse på tværs af forskellige sammenhænge betydning for at kunne forstå, at Rikke ikke *per definition* kan siges at være "dårlig til at tilside sætte sine egne behov" forstået som en indre 'umodenhed' eller 'fejl'. Hendes handlinger skal snarere ses som et udtryk for, at hun *tager stilling* og sætter Jonas' behov først i situationer, hvor hun *selv synes*, at det er nødvendigt i forhold til, hvad der er vigtigt for hendes og Jonas' fælles liv.

Rikke og Jonas' liv er ændret, og deres liv er fordelt over flere steder nu, end da de flyttede ind på familieinstitutionen. *Relationen mellem Jonas og Rikke skal derfor ses i sammenhæng med de andre relationer, de nu begge indgår*

i – for Jonas' vedkommende andre børn og voksne i børnehaven, og for Rikkens vedkommende samarbejde med børnehavepædagogerne, fællesskab med andre familier, træning med søsteren osv.. Hverdagslivet skal organiseres og koordineres i forhold til og i samspil med disse andre. Når Rikke forsøger at være en god mor for Jonas, er hun nødt til også at gøre en indsats i de andre handlesammenhænge, han deltager i og ikke kun i forhold til relationen mellem dem.

I næste afsnit viser jeg eksempler på, hvordan Rikke og Jonas' ændrede livssituation åbner muligheder for, at Rikke forstår sig selv som mor på en ny måde.

Forældreskab fordelt over flere steder

Konflikterne mellem Rikke og pædagogerne på familieinstitutionen spidser til. Rikke er vred på pædagogerne, fordi hun synes, at hun har vist, at hun arbejder med sine arbejdsopgaver, og hun synes også, at hun har et fint samarbejde med børnehavens personale, der kommer med råd til hende, som hun tager til sig. Rikke fortæller, hvordan konflikterne mellem hende og pædagogerne er tiltaget, efter at Jonas er startet i børnehaven, og Rikke er som nævnt blevet kæreste med Klaus, som bor i et andet hus på familieinstitutionen. Pædagogerne synes, at Rikke bliver for optaget af andre ting, når hun træner og er optaget af Klaus. De synes, at hun hellere skal fortsætte med den gode udvikling, hun er i gang med i forhold til relationen mellem hende og Jonas og koncentrere sig om det. Eksempelvis vil pædagogerne gerne have, at Jonas og Rikke deltager i den ugentlige familiedag på familieinstitutionen.

Rikke er uenig. Hun synes ikke, at Jonas skal holde en fridag hver uge, når han lige er startet i børnehaven. Han er tre år og har indtil nu været passet hjemme hos Rikke hver dag. Der er i denne periode ikke andre jævnaldrende børn med til familiedagen. Rikke beslutter derfor, at hun ikke vil deltage i familiedagen med Jonas men i stedet lade ham være i børne-

² Én af de andre familier, der boede i huset, fik netop ros for deres måde at fordele opgaverne imellem sig, så de på skift kunne få en pause.

haven. I nedenstående eksempel fremgår det, hvordan Rikke og pædagogerne samarbejder bliver konfliktfyldt på grund af deres forskellige perspektiver på, hvad Jonas har brug for, og hvordan Rikke bedst tager vare på hans behov:

Rikke: Han [Jonas] har brug for at finde ud af de sociale spilleregler, og det finder han altså bedre ud af sammen med andre børn end ved kun at være sammen med mig og en masse pædagoger. Det har jeg måttet høre meget for [fra pædagogerne]. [...] De siger, at det sociale kommer fra mig ... at alt, hvad han skal lære, kommer fra mig ... og det kan jeg da også godt se, men jeg synes også, at han har brug for andre børn ... og jeg kan mærke, at det er det rigtige for ham, og at han har udviklet sig meget allerede bare på den korte tid, han har gået i børnehaven.
[...]

Pernille: Hvad skete der så?

Rikke: [...] de blev i hvert fald sure. [...] Jeg føler, at hvis jeg så ikke gør, som de siger, så bliver de meget negative. Og da jeg så sagde, at Jonas skal i børnehaven i stedet, så sagde [pædagog], at hvis jeg ikke kom, så kunne jeg jo ikke få nogle råd af hende, for det er det eneste tidspunkt, hun ser mig og Jonas på. Men hvem siger, at jeg gider have hendes råd?

Eksemplet viser, at Rikke tager stilling til de forskellige muligheder og vurderer, at hun bedst støtter Jonas ved at lade ham komme i sin børnehaven frem for at deltage i familiedagen om onsdagen. Rikke holder derfor fast i sin egen fornemmelse for, hvad der er det bedste for Jonas.

Pædagogerne argumenterer modsat for, at Jonas skal med til familiedagen ved at pege på, at det kun er tale om én dag om ugen. De mener, at det er vigtigt, at familien deltager, for at der kan skabes tilstrækkeligt observationsmateriale til vurderingen af Rikkes kompetencer som forælder. Desuden påpeger pædagogerne – i overensstemmelse med, hvad Rikke fortæller i interviewet – at det er på aktivitetsdagen, Rikke kan få deres råd. Dette pe-

ger på, at pædagogerne trækker på en kognitiv og skolastisk forståelse af læring, som noget, der sker i en *særlig arrangeret kontekst*, og hvor læring sker gennem overførsel af viden fra pædagogerne til Rikke.

I en forståelse, hvor læring i stedet forstås som knyttet til subjektets deltagelse i og på tværs af sociale praksisser sammen med andre, sker læring ikke primært via gode råd eller undervisning. Rikkes læring må i stedet ses som knyttet til hendes deltagelse både på familieinstitutionen og som forælder til et barn i børnehaven, som kæreste, som søster osv., hvor hun skal tage stilling til forskellige og skiftende præmisser (fx skiftende muligheder på familieinstitutionen og i børnehaven) og koordinere sin egen og Jonas' deltagelse flere steder.

Læring og udvikling i en flerhed af relationer

Jonas lærer og udvikler sig ligesom Rikke gennem at deltage i en *flerhed af relationer* i og på tværs af flere forskellige kontekster. Andre børn og voksne i børnehaven kan derfor anses som vigtige udviklingsmuligheder for Jonas, som *supplerer* og bliver betydningsfuld for relationen mellem Jonas og hans mor, på samme måde som Jonas' liv i hjemmet sammen med sin mor får betydning for hans liv i børnehaven og andre steder. Dette er således ikke et argument for, at Rikke og Jonas' relation ikke er vigtig, men et argument for at den *må ses i en sammenhæng* med og som én ud af flere vigtige relationer, mennesker deltager og udvikler sig i. Rikkes vurdering af, at Jonas udvikler sig af at være sammen med de andre børn i børnehaven, underbygges af nyere udviklingspsykologisk forskning, der viser, at deltagelse i børnefællesskaber har stor betydning for børns læring og udvikling (fx Højholt 2001; Kousholt 2006; Morin 2007; Højholt, Røn Larsen og Stanek 2007, Stanek 2010 in prep.). Familieinstitutionens pædagoger kan siges at trække på mere traditionelle

forståelser af børns udvikling som noget, der primært foregår (isoleret) i den nære relation mellem mor og barn. Forældre og børns øvrige livssammenhænge inddrages i mindre grad i det pædagogisk tilrettelagte forløb, når dette forløb er tilrettelagt på baggrund af en *bekymring* for barnet eller hele familien.

Rikke varetager gennem sine handlinger Jonas' interesser i børnehaven og støtter ham ved blandt andet at følge ham tidligere derhen. Rikke har fået mere tro på sig selv som mor, efter Jonas er begyndt i børnehaven, fordi hun ser sig selv som en mor, der kan "levere et velfungerende barn" til børnehaven, hvor personalet ifølge Rikke ikke er bekymret for Jonas. Det ser dermed ud til, at Rikkes ændrede livsbetingelser, hvor hun deltager flere steder, fører *vigtige kontraster* med sig, som betyder, at hun får øje på, at hun kan støtte Jonas og arbejde på deres relation *på flere måder* end ved at arbejde på hendes og Jonas' relation isoleret set.

Rikke tør derfor tage "beslutninger som mor", som er i strid med det, pædagogerne på familieinstitutionen vil have hende til. Hun tør endda stille spørgsmålstejn ved brugbarheden og vigtigheden af pædagogernes gode råd ("hvem siger, jeg gider have hendes råd?"). Rikke gør 'modstand' mod pædagogerne og deres forståelser af hendes situation, og af hvad der er det rigtige for hende og Jonas.

Pædagogerne er på deres side rettet mod, at Rikke skal koncentrere sig om sit arbejde med relationen mellem hende og Jonas. Set fra pædagogernes perspektiv ser Rikkes ændrede handlinger ud som et forsøg på at slippe udenom sine arbejds punkter, og den gode udvikling, de synes, hun er i. Pointen her er, at det, Rikke er rettet imod ikke er *statisk* men derimod *flytter sig, samtidig med at hun er rettet mod det*. Det at arbejde på relationen og støtte Jonas i hans udvikling ser forskelligt ud afhængigt af den aktuelle livssituation. Rikke er således *nødt* til at gøre noget andet for at støtte op om hendes og Jonas' fælles liv, når

dette fælles liv *ændrer sig*. Dette peger mere alment på en pointe om, at familiernes liv fortsætter og bevæger sig, samtidig med at de er i et undersøgelsesforløb, og dette undersøgelsesforløb bliver netop *én del* af forældrenes hverdagsliv i en periode.

Overskridende læring

Som analysen viser, *overskrider*³ Rikke den læreproces, pædagogerne søger at tilrettelægge for hende. Overskridelse forstås her som situationer, hvor mennesker tager del nye steder og gradvist ændrer deltagelse og øger rådigheden over deres betingelser (Mørck 2006:51). Via sin deltagelse forskellige steder oplever Rikke *vigtige kontraster* til den bekymring, som pædagogerne på familieinstitutionen møder hende med. Gennem stillingtagen til sin deltagelse på tværs af steder *lærer Rikke på andre måder og andre steder*, end pædagogerne er opmærksomme på. Det betyder for Rikke, at pædagogerne ikke får øje på, hvordan Rikke udvikler sig som forælder gennem en ændret hverdag. Det betyder også, at mange af Rikkes handlinger fremstår uforståelige (fx træningen om aftenen) for pædagogerne, fordi de ikke ser, hvad der er på spil for Rikke i andre sammenhænge end der, hvor de selv møder hende.

Rikke forstår sig selv og sine vanskeligheder på bestemte måder afhængigt af konteksten. Når konteksten ændres, og når hverdagslivet fordeler sig over flere steder, må Rikke tage stilling til de skiftende og forskellige præmisser i nye sammenhænge, og hun får dermed mulighed for at handle, tænke, føle på nye og *anderledes måder, og nye handlemuligheder opstår*. Man kan dermed med Klaus Nielsen pege på forskelligheder som ressource for menneskelig læring og forandring (Nielsen 2007).

3 Line Lerche Mørck anvender overskridelse i forbindelse med læring og overskridelse af marginalisering som en begrebsliggørelse af, hvordan 'vilde unge' bevæger sig fra en position som marginaliserede unge til gademedarbejdere (Mørck 2006).

Dreier beskriver, som før nævnt, at læring er knyttet til personers rådighed over sine betingelser (1999). Dreier beskriver i forlængelse af dette *tre forskellige former for læring* (1999:84). I den **første læringsform** lærer personen at fungere på betingelsernes præmisser, forstået på den måde, at personen deltager i en praksis, hvor de fleste andre allerede besidder de forudsætninger, der skal til for at deltage: “*Personen [reproducerer] i sin læring nogle forudsætninger, der allerede er kendte [...]*” (Dreier 1999:84). Dreier skriver videre, at denne læringsform har en “[...] *principielt veldefineret sluttilstand*” (ibid.:84). I den **anden læringsform** lærer personen at lade sin deltagelse følge en praksis, der udvikler sig. I den **tredje læringsform** er personen selv med til at udvikle betingelserne og forandre praksis (ibid.:84). Dreiers læringsformer inviterer dermed til en forståelse af, at jo mindre grad af rådighed en person har over sine betingelser, des mere restriktiv læring på betingelsernes præmisser. Særligt den første af Dreiers læringsformer er problematisk, fordi den lægger op til en kognitiv forståelse af læring. Det er svært at tænke sig, at personer kan lære uden at forandre praksis, og at personer fungerer på betingelsernes præmisser. Her kommer betingelserne til at virke deterministiske og som værende konstante. Men læring implicerer ifølge Axel (2008) og Nielsen (2007) *social forandring*, og det er derfor svært at forestille sig, at personer lærer noget uden at bidrage til social udvikling af praksis. Eksempelvis har vi set, hvordan pædagogerne fokuserede på isolerede aspekter af forældreskab – blandt andet øjenkontakt – uden at forholde sig til forældreskab som noget, der foregår i en sammenhæng. Vi har også set, hvordan Rikke gennem sin deltagelse og sin forandring af sine betingelser udvikler sit forældreskab.

Grunden til, at jeg trækker Dreiers tre læringsformer ind her, er at det ser ud til, at pædagogerne prøver at opstille abstrakte præ-

misser for, hvordan en god mor skal være, og hvad børn har brug for (øjeblikkontakt osv.) uden at inddrage de øvrige livssammenhænge. Denne måde at forsøge at tilrettelægge læring som en individuel og målrettet proces kan ligne den første af Dreiers læringsformer. Gennem analyserne har jeg vist, hvordan Rikkes stillingtagen til sin deltagelse på tværs af steder betyder, at hun er nødt til at lære, hvordan hun kan være en god mor på *andre og flere måder* end den, pædagogerne udpeger og tilrettelægger. Vi har dermed set, hvordan Rikke *ændrer på* sine betingelser. Rikke må i sin læring forholde sig til meget mere i forbindelse med sit forældreskab, som foregår flere andre steder end familieinstitutionen, mens pædagogerne kun har fokus på institutionen og den læring, der kan finde sted dér. Rikke forandrer sin komplekse rolle som mor og dermed også institutionens betingelser ved at vise utilstrækkeligheden i den pædagogiske forståelse af at være en god mor. Analysen viser altså, at læring er noget, der tager form af processer og deres betingelser, og at det ikke er muligt at inddrage læring i forskellige former på forhånd.

Afslutning

Formålet med artiklen har været at udfolde en teoretisk pointe om, at læreprocesser ikke foregår som et individuelt forløb i en afgrænset kontekst, som det forløb pædagogerne søger at tilrettelægge og involvere Rikke i. Læringen foregår derimod, som analyserne viser på tværs af flere steder, i samspil med andre og opstår gennem stillingtagen til skiftende præmisser, tvivl, modstrid, konflikter og omveje.

For familier på familieinstitution gælder det særlige vilkår, at de bor sammen med flere andre familier og derfor konstant skal forholde sig til fællesskaber med andre og gøre en aktiv indsats for at få hverdagen til at fungere. Det betyder, at når den enkelte familie arbejder med et bestemt arbejds punkt i deres undersøgelsesforløb, foregår arbejdet og proces-

sen med at overvinde nogle vanskeligheder i et hus, hvor to andre familier samtidig er optaget af deres arbejde med arbejdspunkter. Familiernes interesser og rettigheder kommer derfor ofte på tværs af hinanden. Derudover skal familierne koordinere deres ophold på familieinstitutionen med det øvrige hverdagsliv. Set i det lys forekommer det utilstrækkeligt, at forældreskab og kompetence til at være forældre bedømmes ud fra, hvordan de arbejder med mål, der opstilles som led i indsatsen på familieinstitution uden at inddrage de øvrige sammenhænge, forældre og børn indgår i og handler i samspil med.

Analyserne viser, at Rikke lærer på andre måder og andre steder, end pædagogerne er opmærksomme på. For Rikke betyder fokus på bestemte mål knyttet til den nære relation mellem hende og Jonas, at de konflikter og dilemmaer, hun støder på og må tage stilling til i forhold til hendes og Jonas' øvrige livssammenhænge ikke inddrages i vurderingen af Rikkens kompetencer til at varetage omsorgen for Jonas. For Rikke betyder det, at pædagogerne ikke får øje på og støtter op om den læreproces, hun gennemgår. Hendes bestræbelser på at forene sin deltagelse flere steder, betyder, at pædagogerne opfatter hende som ufokuseret i forhold til de arbejdspunkter, der opstilles på familieinstitutionen, og det ender med, at hun skal blive på familieinstitutionen i et længere forløb.

Analyserne viser, at Rikkens læring er knyttet til et hverdagsliv, der ændrer sig undervejs, skiftende muligheder og begrænsninger. Eksempelvis møder hun andre forståelser af sin rolle som mor (fx via samarbejdet med børnehaven), som åbner for, at hun forstår sig selv og forældreskab på nye måder. Hermed ser vi, at Rikke lærer ved at gå ind i forskellige praksisser og tage stilling til skiftende præmisser, mens hun er rettet mod at være mor.

Ved at udfolde og koble Ole Dreiers standpunktsbegreb til læring, bliver det muligt at vise, hvordan læreprocesser ikke blot kan for-

stås som et målrettet arbejde med arbejdspunkter isoleret fra det øvrige hverdagsliv.

Rikke overskrider den læreproces, pædagogerne søger at tilrettelægge for hende, og hendes forløb på familieinstitutionen viser, at den læring, hun får, ikke lader sig inddrage i på forhånd klassificerede læringsformer – særligt ikke fordi den ene læringsform (den første) ikke implicerer social forandring. Rikkens læring kan netop ikke adskilles fra udvikling af hendes hverdagsliv. Denne kritik af Dreiers læringsformer skal imidlertid ses i lyset af, at læringsformerne ikke siden har haft nogen central betydning for læringsteorier, hvilket sandsynligvis er udtryk for, at Dreier siden har bevæget sig andre steder hen i sine forståelser – det ses blandt andet i hans seneste bog (Dreier 2008).

Jeg har i artiklen søgt at vise, hvordan de forældre, der vækker mest bekymring hos de professionelle, er dem, der modtager en pædagogisk støtte, der hovedsageligt fokuserer på arbejdspunkter, der vedrører mor/barn forholdet. Praktiske dilemmaer og vanskeligheder inddrages i Rikkens tilfælde ikke i den pædagogiske støtte. Når livsbetingelserne falder ud af fokus i hjælpeindsatsen, risikerer vi, at det er de mest sårbare familier, der selv må kæmpe for at skabe sammenhæng mellem det, der foregår på familieinstitutionen og deres hverdagsliv, frem for at pædagoger og familier fælles arbejder sammen om at udforske, hvordan de bedst når deres fælles mål om at få familien til at fungere. Når den fælles udforskning af problemerne afløses af særlige forståelser af børns udvikling og et ensidigt fokus på mor-barn forholdet, bliver det vanskeligt at få øje på, at familiens bedste er et fælles mål for forældre og professionelle. I de situationer kommer det let til at se ud som om at forældre som Rikke kæmper imod både sine livsvanskeligheder og hjælpesystemet.

Litteratur

- Asplund, J. (1980): Socialpsykologiska studier. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Axel, E. (2008): Developing Praxis in Conflictual Cooperation: A Preliminary Report from a Construction Site. Paper presented at American Anthropological Association 107th Annual meeting, San Fransico, USA.
- Axel, E. (2002): Regulation as productive tool use: participatory observations in the control room of a district heating system. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dreier, O.(2008): Psychotherapy in Everyday Life. Learning in doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives. New York: Cambridge University Press
- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.p. 76-99.
- Dreier, O. (1997): Subjectivity and Social Practice. Aarhus: Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Pilosophy, University of Aarhus.
- Holzkamp; K. (1998): Daglig livsførelse som subjektivtvidenskabeligt grundkoncept. I: Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning. Årgang 26, nr. 2. Dansk Psykologisk Forlag, p. 3-32.
- Holzkamp, K. (1985): Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. København: Komm.s.psyk.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2009): Researching conduct of life across children's life contexts. Konferencebidrag, ISTP 2009, Kina.
- Højholt, C. (2005): Præsentation af praksisforskning. I: Højholt, C. (red.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis. København: Gyldendal
- Højholt, C., Røn Larsen, M. og Stanek, A. (2007): Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde. København: Forlaget Børn og Unge.
- Juhl, P. (2009): Familiearbejde fra et forældreperspektiv; en undersøgelse af muligheder for læring. Speciale på kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Kousholt, D. (2009): Investigating children's difficulties as part of a life across different contexts. Konferencebidrag, ECP 2009, Oslo
- Kousholt, D. (2008): Family work and the everyday life of children – Across the "specific" and the "general". Konferencebidrag, ISCAR 2008, San Diego
- Kousholt, D. (2006): Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitetscenter, Institut fra Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Lave, J. & Packer, M.(2008): Towards a Social Ontology of Learning. I: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Musaeus, P. & Kraft, G. (edt.): *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: aarhus University Press.
- Lave & Wenger (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997): On Learning I: Forum Kritische Psychologie 38, p. 120-135.
- Morin, A. (2007): Børns deltagelse og læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærearrangementer. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, Institut for Læring. (Tidligere Institut for Pædagogisk Psykologi).
- Mørck, L. L. (2006): Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. (2007): Learning as an aspect of changing practice. Paper, ISTP Conference; 18.-22. juni 2007, Toronto, Canada: The international society for theoretical psychology/ York University.
- Piaget, J. (1954): The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books.
- Schwartz, I. (2007): Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge. Ph.D. Afhandling ved institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk universitet.

Stanek, A. (2010 in prep): Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO. Ph.d. afhandling, Institut for Psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Uggerhøj, L. (2000): Den udviklede udvikling: En rapport om Familieinstitutionen Bethesdas arbejde med forældrenevurderinger. København: Center for Forskning i Socialt Arbejde.