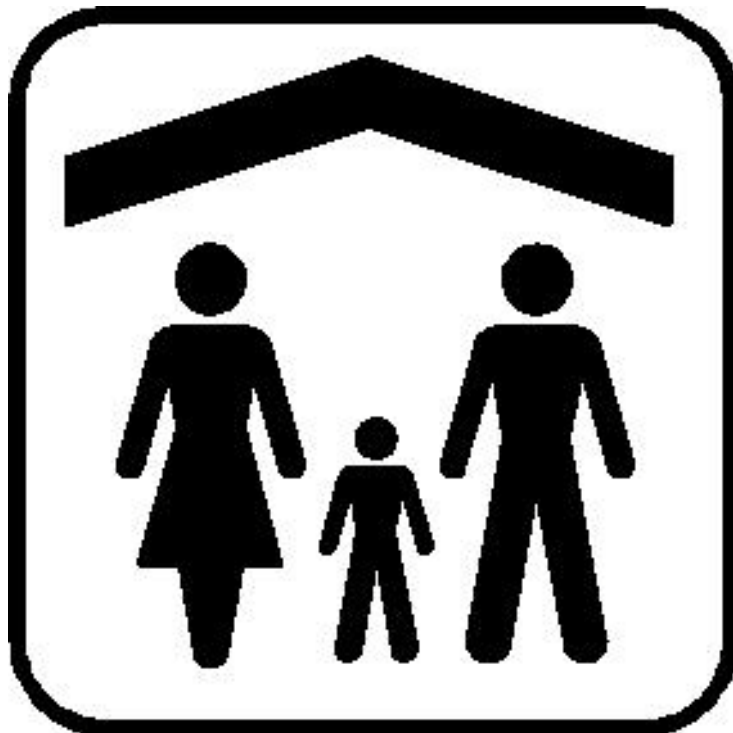


Kandidatuddannelsen i Pædagogisk Psykologi  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Århus Universitet

Familiearbejde fra et forældreperspektiv:  
en undersøgelse af  
muligheder for læring



Forfatter: Pernille Juhl (20055138)  
Vejleder: Dorte Kousholt

## Indhold

Forord .....	4
Kapitel 1 - Indledning .....	5
Introduktion til forskningsfeltet og socialpædagogisk praksis .....	7
Intervention i familien .....	7
Opdelinger i professionelle indsatser .....	8
Familiebehandling som forskningsfelt .....	8
Afgrænsning, fokus og problemformulering .....	10
Specialets indhold .....	11
Kapitel 2 - Teoretisk ramme .....	12
Social praksisteori .....	12
Kritisk psykologi .....	13
To metaforer for læring .....	13
Læring som deltagelse på tværs af sociale praksisser .....	15
Standpunkter; at tage stilling .....	16
Handlesammenhæng .....	17
Konfliktuelle fællesskaber og livsførelse .....	19
Kapitel 3 - Metodologi og metodiske overvejelser .....	20
Praksisforskning .....	21
Kriterier for forskning og kundskabsambitioner .....	22
Almengørelse .....	23
Undersøgelsens design .....	23
Deltagende observation .....	25
Interview .....	27
Databehandling og analysestrategi .....	27
Ethiske overvejelser .....	28
Kapitel 4 - Strandgården som socialpædagogisk praksis .....	30
Et historisk tilbageblik på socialpædagogik med udsatte familier .....	31
Paradigmeskift .....	32
Præsentation af Strandgården .....	32
Professionelt arrangerede fællesskaber .....	34
Kapitel 5 - Analyse .....	34
Præsentation af familierne .....	35
Analysedel I: Rammer for indsatsen .....	36
Lovmæssige rammer .....	37
Det pædagogiske koncept .....	37
Indsatsens dobbelthed .....	38
Opsamling på analysedel I .....	40

Analysedel II: Bekymringens betydning.....	40
”Jeg kan slappe mere af nu, hvor de siger, at de ikke er bekymrede...”.....	41
Forældre blandt andre forældre .....	42
Forskellige udgangspunkter: ”mere fælles”/”gøre som jeg plejer”.....	45
Uvilje vækker også bekymring .....	48
”Alle mine venner synes, at jeg er den bedste mor” .....	50
”Jeg er bange for at <i>blive</i> en dårlig mor af at bo her” .....	51
Depression rekontekstualiseres .....	54
Opsamling på Analysedel II.....	57
Analysedel III: Udvikling af standpunkter.....	59
Øjenkontakt; fra abstrakt arbejds punkt til personligt standpunkt .....	59
Øjenkontakt er ikke kun en sag for to .....	62
Indsigt i hinandens perspektiver fører til ændret forståelse .....	64
Modstridende råd.....	66
Når det er svært at tage stilling.....	68
Når hverdagslivet distribueres og organiseres .....	72
Overskridende deltagelse .....	75
Mødregruppe eller Strandgården?.....	78
Opsamling på analysedel III.....	82
Kapitel 6 - Konkluderende betragtninger.....	85
Metodiske implikationer og vurdering af undersøgelsens kvalitet .....	85
Praksisudvikling – specialets pointer og særlige bidrag .....	88
Baggrunden for problemstillingen – problematisering af adskillelser.....	88
Bekymringen er afgørende .....	88
Forbindelser til det øvrige hverdagsliv.....	89
Pædagogisk indsats - veje at gå i arbejdet med familier .....	91
Behandlingssystemets to kategorier: duer/duer ikke.....	92
Ligger den pædagogiske indsats alene i organiseringen? .....	93
Teoriudvikling.....	94
Udgangspunkt for læring.....	94
Inddragelse af standpunkter i læreprocessen– specialets bidrag.....	94
Muligheder og begrænsninger med standpunktsbegrebet som del af læring.....	95
Summary .....	97
Litteratur.....	99
Bilag 1: Informationsbrev til forældrene.....	109
Bilag 2: Tilladelse fra Datatilsynet.....	110
Bilag 3: Uddrag fra Strandgårdens beskrivelse af forløb.....	111
Bilag 4: Interviewguides .....	112
Bilag 5: Tidslinjer.....	115

## FORORD

Arbejdet med dette speciale er en proces, som mange har været med til at gøre mulig. Først og fremmest skal familierne på Strandgården have en meget stor tak for at have taget så åbent og ærligt imod mig og alle mine spørgsmål.

Personalet på Strandgården skal også have en stor og varm tak for åbenhed, interesse og stor opbakning til mit projekt.

Jeg vil også gerne takke alle deltagere i projektgruppen ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen”. Det har været meget spændende og lærerigt at få lov at være med og dermed kunne følge med i processer, studerende ellers kun har mulighed for at læse om i en bog.

En særlig varm tak til min vejleder, Dorte Kousholt, for meget stor faglig og personlig opbakning fra start til slut.

Tak til jer alle.

## KAPITEL 1 - INDLEDNING

En pædagog fortæller om de nye aktivitetsdage<sup>1</sup>, der skal begynde den følgende uge. Da hun nævner familiedagen, spørger Marie, hvad tid det er. Pædagogen svarer, at det er fra 10-15. Marie griner lidt og kigger ned. Pædagogen spørger, hvorfor hun griner, og Marie fortæller, at hun lige har fået lov at deltage i sin mødregruppe igen, og fortæller, at ”det er den dag fra klokken 10-12, og det glæder jeg mig bare sindssygt meget til!” [...]”<sup>2</sup>.

Ovenstående er et eksempel fra hverdagen på en familieinstitution, som jeg her kalder Strandgården. Her har jeg igennem knap fire måneder deltaget i forskellige situationer sammen med forældre og pædagoger samt interviewet forældre og dele af personalet.

Uddraget viser et indblik i de dilemmaer, der for en mor, Marie, er forbundet med at skabe sammenhæng i sit hverdagsliv, mens hun i en periode af sit liv bor på Strandgården og skal deltage i de aktiviteter, der foregår her. Dilemmaet opstår, fordi Marie på den ene side som mange andre mødre på barselsorlov er optaget af at være med i sin mødregruppe. På den anden side er det vigtigt for Marie at være med i de aktiviteter, der foregår på familieinstitutionen, så hun kan vise pædagogerne, at hun kan varetage omsorgen for sit barn.

Marie bor på Strandgården med sin familie, hvor de er i et *undersøgelsesforløb*, fordi der er opstået bekymring for barnet i familien. Et undersøgelsesforløb er ét led i en kommunal undersøgelse, hvor formålet er at afdække, hvorvidt forældrene har kompetence til at varetage omsorgen for deres barn. Samtidig ydes vejledning til forældrene med henblik på at give dem mulighed for at løse deres vanskeligheder og dermed undgå en anbringelse af barnet. *Læring* er derfor centralt i arbejdet med familierne og også omdrejningspunktet i dette speciale.

Undersøgelser viser, at der trods de sidste cirka 5 års fokus på dokumentation og evidens stadig mangler konkret viden om, hvilke sociale indsatser overfor børn og forældre i vanskeligheder, der virker og hvordan (Egelund 2005; Jensen 2009). Til gengæld peger andre undersøgelser på, hvordan organiseringen af de sociale indsatser er med til at skabe flere vanskeligheder for børn og forældre, fordi sociale indsatser ofte er *opdelt* og *adskilt* (fx Egelund og Hestbæk 2003; Egelund 2006; Morin 2007). Opdelingen af indsatser står i modsætning til, at mennesker lever deres liv *på tværs af steder* (fx arbejdsplads, familie, skole, daginstitution),

---

<sup>1</sup> Indholdet i disse aktivitetsdage er beskrevet i kapitel 4.

<sup>2</sup> Fra observation 3. Eksemplet gøres til genstand for analyse i kapitel 5.

mens de sociale indsatser ofte kun er rettet mod ét af de steder, der er en del af et samlet hverdagsliv. Eksempelvis foregår specialundervisning i skolen adskilt fra elevens stamklasse, hvilket skaber vanskeligheder for børnenes deltagelse i børnefællesskabet i klassen, når de går på tværs af almen- og specialsammenhænge (Morin 2007). Ofte er der ikke et systematisk samarbejde mellem de professionelle, der arbejder med børn og forældre i forskellige sammenhænge (Højholt 2001), og det er derfor svært for de professionelle at få et helt billede af årsagerne til vanskelighederne. De professionelle ser ofte kun problemerne i lyset af den kontekst, de selv møder forældre og børn i, mens hver enkelt kontekst (eksempelvis en familieinstitution) netop kun er ét ud af flere steder, børn og forældre lever deres liv.

Specialets overordnede problemstilling omhandler et *forældreperspektiv på familiearbejde som social indsats*. Mere præcist hvordan der skabes mulighed for læring på en familieinstitution, og hvordan læringen forbinder sig til og får betydning for forældrenes hverdagsliv. Specialet skriver sig dermed ind i et forskningsfelt, der *problematiserer* opdelingen af indsatser til børn og forældre i vanskeligheder.

I forbindelse med specialet er jeg tilknyttet forskningsprojektet ”*På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen*”<sup>3</sup>, som beskæftiger sig med, hvordan forskellige professionelle indsatser kan organiseres, så de styrker børns deltagelse og læring *på tværs* af børnenes liv. Baggrunden for dette projekt er den nævnte opdeling af indsatser, som betyder, at forældre og børn må kæmpe for at skabe sammenhæng mellem de forskellige indsatser. Forskningsprojektet består af fire forbundne delprojekter, som tilsammen udforsker familiearbejde, børns læreprocesser, professionalisme og redskaber til at koordinere indsatser. Formålet med projektet er gennem et samarbejde med de professionelle og brugerne at skabe viden om, hvordan organiseringen af sociale og læringsstøttende indsatser kan forbedres.

Problematismen af indsatsernes opdeling bygger på en teoretisk pointe om, at læring knytter sig til muligheder for at *deltage og forbinde ting på tværs af forskellige sammenhænge* (Dreier 1999; Dreier 2008a; Lave 1997). Det teoretiske ståsted er funderet i en *kritisk psykologisk referenceramme* (fx Holzkamp 1985; 1998; Dreier 1994; 2008a). Specialet skal således ses som en udfoldelse af en teoretisk pointe om, at læring er situeret og knyttet til menneskers liv på tværs af forskellige sammenhænge (Holzkamp 1998; Dreier 1999).

Mit fokus i analysen er *decentreret*<sup>4</sup>, hvilket betyder, at familiearbejde som social indsats undersøges ud fra den *betydning*, indsatsen har for de konkrete forældres *hverdagsliv*. Konkret undersøges problemstillingen empirisk ud fra en kvalitativ tilgang. Metodologisk tager jeg afsæt

---

<sup>3</sup>Yderligere information om projektet på [www.fais.dk](http://www.fais.dk). Specialets præsentation af ”På tværs...” bygger på den præsentation, som findes i folderen på projektets hjemmeside.

<sup>4</sup> Dette fokus præciseres sidst i dette kapitel.

i en *praksisforskningstilgang* ud fra en antagelse om, at viden er knyttet til og i udvikles i praksis (Højholt 2005; Mørck 1995; Mørck og Nissen 2006).

Med afsæt i denne indledende præsentation af specialet og forskningsprojektet ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen” vil jeg i det følgende afsnit give et kort overblik over udviklingen indenfor forskningsfeltet, således at det i specialets afsluttende kapitel er muligt at diskutere, hvordan specialets bidrag relaterer sig til dette forskningsfelt.

## Introduktion til forskningsfeltet og socialpædagogisk praksis

En introduktion til forskningsfeltet om familiearbejde må tage sit udgangspunkt i udviklingen indenfor *børneområdet*, fordi familiearbejde som samfundsmæssig intervention iværksættes på baggrund af en bekymring for barnet. Afsnittet indledes derfor med et kort rids over udviklingen samfundsmæssigt såvel som forskningsmæssigt indenfor børneområdet, hvorefter jeg giver et rids over familieområdet.

### Intervention i familien

I 1905 blev det med Børneloven muligt at tvangsfjerne børn, hvis forældrene ikke varetog deres forældreskab godt nok (Bryderup 2005). Børns vilkår og rettigheder blev herefter genstand for en stigende opmærksomhed op igennem 1900-tallet såvel nationalt som internationalt (organisationer som Save the Children, Red Barnet og Børns Vilkår er eksempler på dette). Et resultat af det øgede fokus på børns vilkår er FN's børnekonvention fra 1991. Konventionen satte fokus på børn i vanskeligheder og såkaldt ”udsatte” familier (Bryderup 2005), hvilket førte til et stigende antal anbringelser af børn og unge uden for hjemmet op igennem 1990'erne. Udgifterne til anbringelser steg markant, og samtidig såede forskning tvivl om, hvorvidt anbringelser af børn og unge overhovedet har en positiv virkning (Egelund og Hestbæk 2003). Dette resulterede i *anbringelsesdebatten* og politiske krav om undersøgelser af, hvad der virker, og hvordan der skabes kvalitet indenfor anbringelsesområdet. I kølvandet på denne debat blev KABU<sup>5</sup> nedsat i 2003. Formålet med KABU var at støtte iværksættelsen af dokumentation og metodeudvikling til at belyse og udvikle kvaliteten indenfor anbringelsesområdet (KABU Nyt 2005). I 2006 førte blandt andet erfaringerne fra KABU til en *anbringelsesreform*.

Med denne reform stilles krav om, at anbragte børn skal have de samme muligheder som andre børn; tidligere indsats, og at der i højere grad skal sættes på inddragelse af *hele familien* i

---

<sup>5</sup> KABU er forkortelsen for Kvalitet i Anbringelser af Børn og Unge og er et projekt nedsat i september 2003 af Socialministeriet.

---

forbindelse med børnesager, på den måde er der politisk en målsætning om at *forebygge* og dermed nedbringe antallet af anbringelser.

### **Opdelinger i professionelle indsatser**

Familielivet har siden 1960'erne generelt været struktureret således, at de steder familiemedlemmerne opholder sig i løbet af deres hverdag er opdelt – eksempelvis arbejdsplads, daginstitution, skole, hjem m.m.. I løbet af de senere år er der kommet stigende forskningsmæssigt fokus på denne opdeling som betingelse for børn og forældres liv sammen (Hviid 2001; Højholt 2001; Kousholt 2006). Når der opstår vanskeligheder for familier og børn iværksættes ofte *flere* former for specialiserede indsatser, som hver især er rettet mod én del af en ofte kompleks problemstilling (eksempelvis specialundervisning og/eller skolepsykolog, støttepædagog i daginstitutionen, familieterapi, hjemme-hos i hjemmet). Mens de professionelle indsatser på denne måde er adskilt, skal børn og forældre forsøge at skabe sammenhæng i deres liv, hvilket som nævnt i indledningen har vist at skabe vanskeligheder for børn og forældre. Morin påpeger eksempelvis – inspireret af Mehan (1993) – på, at specialundervisning som foranstaltning til børn kan risikere at "handicape" børnene yderligere i stedet for at støtte dem i deres læreprocesser, fordi børn *lærer sammen med andre*. Ved at tage børnene ud af stamklassen for at give dem specialundervisning, fratages de muligheden for at deltage i børnefællesskabet i stamklassen<sup>6</sup> (Morin 2007).

I løbet af de senere år er der kommet øget fokus på, at familiens vanskeligheder må ses *i sammenhæng* med deres livsbetingelser på tværs af flere steder og ikke kun knyttet til familien som isoleret enhed (fx Andenæs 1995; Lihme 1996; Schwartz 2007; Dreier 2008a). Politisk har der været en ambition om at øge graden af samarbejde mellem professionelle instanser og skabe bedre sammenhæng i indsatser rettet mod udsatte børn og forældre. Dette indgår eksempelvis som en vigtig del af Barnets Reform, som kom i januar 2009.

### **Familiebehandling som forskningsfelt**

Familiebehandling i døgnregi er et relativt uudforsket område. Af nyere systematiske undersøgelser kan hovedsageligt nævnes Lars Uggerhøj (2000) og Maria Appel Nissens (2005) undersøgelser. Lars Uggerhøj følger forældre i undersøgelsesforløb på familieinstitutionen

---

<sup>6</sup> Morin viser dog *også* eksempler på, at specialundervisning styrker børnenes deltagelsesmuligheder, fordi de får flere faglige forudsætninger (2007).



---

Bethesda (2000). Med afsæt i Goffmann analyserer Uggerhøj de skinprocesser, der foregår, fordi forældre søger at gøre pædagogerne på institutionen tilfredse.

Maria Appel Nissens komparative analyser af behandlingskommunikationen på to familieinstitutioner fokuserer særligt på det, hun kalder for ”behandlerblikke” hos de professionelle. Med dette begreb viser Appel Nissen, hvordan forældrenes vanskeligheder bliver til på særlige måder gennem professionelles problemforståelser (Appel Nissen 2005). Appel Nissen peger på, at kærligheden mellem børn og forældre bliver et arbejds punkt, og den skal gives på særlige måder for at blive anset for god nok af de professionelle (2005).

På en familieinstitution iværksættes en særlig socialpædagogisk intervention med det formål at bidrage til en udviklingsproces for hele familien. Denne intervention er som mange andre professionelle indsatser adskilt fra både familiens hverdagsliv uden for institutionen og fra andre indsatser. Den isolerede tilgang til familien problematiseres eksempelvis af Ole Dreier i forhold til ambulante familierapi. Dreier argumenterer således for, at der er brug for mere forskning om, hvordan det, der læres i terapien kan knyttes tættere til familien hverdagsliv (Dreier 2008a). Denne forskningsmæssige interesse kan ses i forlængelse af, at der op igennem 1990’erne er kommet mere fokus på *inddragelse af brugerperspektiver*, og på hvordan indsatser virker i de involveredes hverdagsliv. En sådan viden kan opnås gennem *decentrerede analyser* (Dreier 2003).

Specialets decentrerede analyse udspringer således af ovenstående udvikling indenfor forskningen, og det overordnede formål er at bidrage med viden om, hvilke betydninger organiseringen af den professionelle indsats får for forældres liv.

Politikere efterspørger i disse år, hvilke socialpædagogiske behandlingsmæssige indsatser, der virker hvordan og i forhold til hvad. Dette kan ses i sammenhæng med den nævnte tendens i samfundet, hvor krav om dokumentation og evidensbaseret viden stiger (Højholt 2008 in pres). Disse krav kan genfindes indenfor flere forskellige områder. Som nogle få eksempler skal her nævnes effektundersøgelser af specialundervisning i folkeskolen (Egelund og Tetler 2009), indsats- og effektvurdering af daginstitutioners betydning for udsatte børns læring og trivsel (Jensen 2008) samt mulighed for akkreditering af anbringelsessteder. Stigende krav om dokumentation må derfor ses som en del af betingelser for det pædagogiske arbejde både indenfor normal – og specialområdet (Højholt 2008 in pres). Specialet skal ikke ses som en et led i en sådan afsøgning og dokumentation af lineære sammenhænge mellem intervention og resultat eller evaluering af konkrete metoder. Derimod byder specialet ind med bud på, hvilke dilemmaer i forhold til forældres læring, der kan peges på i det konkrete arbejde med familier. I det følgende afsnit konkretiseres specialets fokus yderligere.

## Afgrænsning, fokus og problemformulering

Ambitionen er at bidrage med viden om familieinstitutionens praksis, som den indgår som en del af samfundets sociale hjælpeapparat. Denne ambition bygger på en pointe om, at det er muligt at få viden om sociale strukturer gennem en undersøgelse af konkrete personlige erfaringer (Holzkamp 1998; Højholt og Kousholt 2009).

Fokus i specialet er som nævnt en *decentreret* analyse af familiearbejde fra et *forældreperspektiv*. Forældreperspektivet henviser til en *analytisk vinkel*. Ifølge Dorte Kousholt handler dét at undersøge et bestemt subjektsperspektiv om at *gå rundt om perspektivet* og blandt andet se på, hvad subjekter *gør*, og hvilke betingelser, der stiller sig for dem (Kousholt 2006). Det indebærer, at subjektsperspektiver ikke kan undersøges alene ved at inddrage subjektets oplevelser i fænomenologisk forstand (Kousholt 2006:40). Subjektsperspektiver er *situerede* (Dreier 1994), hvilket vil sige, at subjektet deltager fra et bestemt ståsted i en konkret praksis, hvor flere andre også deltager:

” [Perspectives] are anchored in social place and time. My perspective is always from a location where I presently find myself. It is embodied from the place where I am now.” (Dreier 1994:67).

For specialets problemstilling betyder dette, at jeg for at få greb om forældreperspektivet må inddrage både de *sammenhænge*, forældrene indgår i og *andre perspektiver* end forældrenes egne. Fokus er således ikke på den enkelte forælders oplevelser isoleret set. De andre deltagere – både børn, pædagoger, andre forældre og eventuelle andre deltagere - træder frem som *betingelser* for forældrenes deltagelse og læring, og selvom pædagogernes perspektiver inddrages i analyserne, fremstilles deres perspektiver ikke systematisk. Morin beskriver, hvordan det at have fokus på én part i praksis, medfører, at de øvrige deltagere i praksis fremstilles ud fra denne ene parts perspektiv, og at de øvrige parters handlinger derfor *kan* komme til at fremstå vilkårlige og uforståelige (2007:101). En implikation af, at mit fokus er på forældrene, kan derfor blive, at pædagogerne indimellem kan fremstå som uforstående overfor de konkrete sammenhænge, forældrene indgår i. Dette håber jeg til en vis grad at kunne imødegå ved at inddrage pædagogernes egne refleksioner og begrundelser.

Børnenes perspektiver er ikke inddraget, da de implicerede forældres børn alle er under tre år. Dorte Kousholt har gennemført en undersøgelse på Strandgården, hvor *både* forældre og børns perspektiver på familiebehandling indgår. For eksempler på, hvilken betydning

---

familieinstitutionen får i børnenes hverdagsliv på tværs af steder henvises derfor til Dorte Kousholts undersøgelse (Kousholt 2008; 2009).

Jeg har ikke fulgt forældrene *fysisk* i andre sammenhænge, da det kan være sårbart for forældrene at skulle fortælle fx omgangskreds og en eventuel arbejdsgiver, at de bor på familieinstitution. Det kan måske fremstå mystisk at jeg ikke har fulgt med forældrene i den forstand, at jeg jo har argumenteret for, at læring er noget, der sker på tværs af sammenhænge. Selvom jeg ikke fysisk har fulgt med, har samtalerne med forældrene drejet sig om forbindelser til forældrenes øvrige liv, eksempelvis hvad de er optaget af andre steder, hvilke sammenhænge de indgår i, og de dilemmaer de støder ind i, når de skal organisere deres liv på Strandgården i forhold til deres øvrige hverdagsliv. Fokus i de samtaler, jeg har haft med forældrene, har således søgt at række *ud over* den konkrete sammenhæng. Forældreperspektivet henviser her til, hvordan den konkrete kontekst, jeg har mødt forældrene i, indgår i en bredere sammenhæng i relation til forældrenes livsførelse. Med disse ord afsluttes introduktionen til problemstillingen, og problemformuleringen kan nu præsenteres:

*Hvilke muligheder og begrænsninger for læring er der forbundet med at være indskrevet i et undersøgelsesforløb på Strandgården set fra et forældreperspektiv?*

Problemformuleringen er teoretisk funderet i en kritisk psykologisk analyseramme, og metodologisk trækker jeg på de organiseringer af forskning, som er knyttet til praksisforskning. Jeg udfolder teori og metodologi i henholdsvis kapitel 2 og 3. Først et overblik over specialets indhold.

### **Specialets indhold**

I kapitel 2 præciseres social praksisteori som det metateoretiske udgangspunkt, samt kritisk psykologi som den teoretiske ramme. Desuden indholdsbestemmes de begreber, jeg anvender i analysen. I kapitel 3 introduceres en praksisforskningstilgang som det metodologiske udgangspunkt, og herefter præsenteres de konkrete undersøgelsesmetoder. Endvidere diskuteres kriterier for forskningen samt de etiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med undersøgelsen. I kapitel 4 gives en introduktion til familiearbejde som socialpædagogisk praksis aktuelt og historisk. Kapitlet slutes af med en præsentation af Strandgården. Kapitel 5 indeholder specialets omdrejningspunkt; analysen. Dette kapitel er inddelt i tre dele. Første del er en indledende analyse af de faktuelle forhold, der er knyttet til et undersøgelsesforløb. Anden og

tredje del illustrerer forældrenes forløb over tid med særligt fokus på de forskellige fællesskaber, de deltager i på Strandgården, og hvordan det får betydning for deres muligheder for læring i relation til deres livsførelse. Afslutningsvis følger kapitel 6 med konkluderende betragtninger, hvor specialets særlige bidrag til såvel teori- som praksisudviklingen diskuteres. Dette indebærer et kritisk tilbageblik på specialets teoretiske og metodiske tilgang og konsekvenserne for analysen.

## KAPITEL 2 - TEORETISK RAMME

Formålet med dette kapitel er at indholdsbestemme de begreber, jeg anvender i analysen. Derfor præsenteres først social praksisteori som det metateoretiske udgangspunkt og herefter *kritisk psykologi* som teoretisk ramme. Ambitionen er ikke at fremstille denne teori i sin helhed men derimod at give et kort overblik over den videnskabelige kontekst, teorien er opstået i. (For uddybende fremstillinger af kritisk psykologi se eksempelvis Dreier 1979; Dreier 1994; Dreier 2003; Holzkamp 1985; Mørck og Huniche 2006).

### Social praksisteori

Specialet tager metateoretisk afsæt i *social praksisteori*, som er udgangspunkt for flere forskellige teoretiske retninger – heriblandt situeret læring (Lave og Wenger 2003) og kritisk psykologi.

Social praksisteori bygger på en *dialektisk-materialistisk* forståelse, hvilket betyder, at menneske og kontekst må ses i *sammenhæng* og som gensidigt indvirkende på hinanden. Praksisbegrebet bidrager dermed til at overskride dualismer, eksempelvis subjekt/objekt; menneske/verden og indre/ydre (Mørck 2006).

Dorte Kousholt skriver om praksisbegrebet, at det "... udpeger det grundlæggende forhold, at mennesker i fællesskab handler aktivt i forhold til og medskabende deres livsbetingelser." (2006:30). Praksisbegrebet har dermed betydning for det forskningsmæssige fokus, idet fokus flyttes fra det *enkelte menneske* til *mennesker i fællesskab* (Kousholt 2006:30). I denne sammenhæng betyder det, at jeg ser forældrene *i sammenhæng med og i lyset af* de andre forældre, børn og pædagoger,

situeret i konkrete pædagogiske organiseringer, hvortil der er knyttet særlige betingelser for *deltagelse*.

Deltagelse er et nøglebegreb i kritisk psykologi for at forstå menneskers handlinger og læring (Dreier 2008a). Dette redegør jeg for i det følgende afsnit.

## Kritisk psykologi

Kritisk psykologi blev udviklet i Berlin af den tyske professor i psykologi, Klaus Holzkamp i slutningen af 1960'erne (Jartoft 1996). Retningen opstod som en del af en bredere strømning i opposition til positivismen og traditionelle psykologiske retninger, hvor essentialistiske og behavioristiske tilgange til psykologien var udbredt. I Danmark har flere forskere arbejdet videre med den kritiske psykologi. Blandt andre Ole Dreier (1979; 1994; 2002; 2003; 2008a; 2008b), Charlotte Højholt (1996; 2001; 2005), Line Lerche Mørck (2006) og Dorte Kousholt (2006).

I en kritisk psykologisk optik opfattes mennesker ikke som styret af hverken indre drifter eller ydre påvirkninger, men derimod som aktive *deltagere* i konkrete praksisser (Dreier 1994). Begrebet *deltagelse* er et grundbegreb i kritisk psykologi (Dreier 2008a, Morin 2007), som gør det muligt at få fokus *både* på deltagere *og* deres betingelser for deltagelse forstået som *både* muligheder *og* begrænsninger. Betingelser i en handlesammenhæng får forskellig *betydning* for de enkelte deltagere, fordi deltagere er optaget af forskellige interesser og mål. Ved at se på hvilken betydning, konkrete betingelser har, kan man forstå mere om menneskers *begrundelser* for at handle på bestemte måder (Højholt 2001).

I kritisk psykologi er det centralt at se på hvilke sammenhænge, mennesker er en del af, hvordan de er involveret, og hvilken betydning det får for, at de kan forfølge bestemte interesser og mål *på tværs af sammenhænge*.

Set i forhold til læringsaspektet er en central teoretisk pointe, at forældrene deltager i flere forskellige sammenhænge, og for at forstå, hvordan forældrene lærer, må man kigge på tværs af disse sammenhænge. Når forældrene lærer noget på Strandgården (eller en anden sammenhæng), gør de det for at udvikle og forbedre deres forudsætninger for at deltage *andre steder*. Denne teoretiske pointe udfoldes i det følgende afsnit om læring.

## To metaforer for læring

Anna Sfard argumenterer i sin artikel "On two metaphors for learning" (2008) for, at der overordnet er to tilgange til læring: læring som *tilegnelse* henholdsvis *deltagelse* (Sfard

2008:31). Viden som tilegnelse (eksempelvis repræsenteret ved Rasmussen 1999) afspejler et traditionelt og skolastisk syn på læring som en individuel, kognitiv proces (Sfard 2008), hvor det enkelte subjekt tilegner sig viden i særligt tilrettelagte *undervisningsarrangementer*<sup>7</sup>. I denne tilgang til læring er viden noget, der tænkes overleveret fra én person (læreren) til andre (eleverne) og derefter direkte kan overføres til andre sammenhænge<sup>8</sup> (Dreier 1999).

I en tilgang til læring som deltagelse (eksempelvis repræsenteret ved Lave og Wenger 2003; Dreier 1999) tænkes læring, i modsætning til ovenstående, knyttet til i social praksis (Sfard 2008). Dreier argumenterer for, at læring i en kritisk psykologisk tilgang er en *relevant udvidelse af muligheder for deltagelse i praksis* (Dreier 1999). Da praksis består af flere deltagere relaterer udvidelsen sig til en andel i en *fælles* praksis og rådigheden over den (Dreier 1999), og læring kan derfor ikke forstås som en isoleret individuel proces men derimod en proces, der sker sammen med andre. Læringen har en bestemt *retning* (jf. ”relevant udvidelse”), selvom denne retning kan være skiftende og usikker undervejs (Dreier 1999). Dette vender jeg tilbage til senere.

Processen i læring som deltagelse kan forstås som en *transformation*, hvor det, man har lært eller gjort tidligere, modificeres igennem deltagelsen i praksis, så subjektet udvikler nye muligheder for deltagelse i den aktuelle og andre praksisser (Dreier 1999).

Anna Sfards pointe er, at man ikke kan vælge den ene tilgang frem for den anden, men at man derimod er nødt til at inddrage begge for at forstå læring (Sfard 2008). Sfard lægger dermed op til, at læring som deltagelse og læring som tilegnelse er *adskilt*. Det er jeg uenig i, idet jeg argumenterer for, at læring som tilegnelse er *en del* af læring som deltagelse, og at de to ting ikke kan adskilles. Grunden til, at jeg alligevel fremhæver Sfards pointe her, er, at jeg gerne vil pege på, at læring er en dialektisk proces, som *både* omfatter en social og en individuel proces på samme tid. Det er relevant her, fordi formålet med specialets analyser blandt andet er at indfange sammenhængens betydning for *den enkelte forælders læring*. Det individuelle skal derfor ikke ses som en isoleret kognitiv proces men snarere som en *personlig forholden* til sin deltagelse i det sociale. Charlotte Højholt skriver: ”... deltagelse er en individuel handling med *nogle* rettet mod *noget*.” (Højholt 1996:58). Det er med Højholts pointe in mente, når jeg skriver, at læring både er en individuel og social proces. Læringsbegrebet kan på baggrund af denne overordnede indkredsning nu præciseres.

<sup>7</sup> Begrebet undervisningsarrangementer er oprindeligt udviklet af Dreier (1999).

<sup>8</sup> Jeg er opmærksom på, at min fremstilling af læring som tilegnelse er forenklet, da jeg blandt andet bygger fremstillingen på Ole Dreiers kritik af samme. Da formålet her blot er at ridse nogle hovedlinjer op i læringstilgange, undlader jeg at gå mere ind i læring som tilegnelse.

## Læring som deltagelse på tværs af sociale praksisser

Mennesker lever som nævnt deres liv på tværs af steder og således også familierne på Strandgården. I den periode, hvor de er på Strandgården indgår dette sted som ét blandt de andre steder, familiernes liv foregår (fx arbejdsplads, daginstitution m.m.). Ole Dreier har udviklet begrebet *deltagerbaner* (Dreier 2003) for at synliggøre, at mennesker deltager og lærer på tværs af forskellige sammenhænge, hvortil der er knyttet forskellige betingelser for at deltage. Det er derfor ikke nok at fokusere på én sammenhæng, når man vil undersøge forældrenes læring. Læring må ses som en *del* af deres samlede livsførelse.

Specialet tager afsæt i en pointe om, at mennesket er subjekt for sin læring (Dreier 1999), hvilket betyder, at mennesker lærer situeret – det vil sige ud fra deres konkrete ståsted. Det, man lærer, bidrager til, at man kan deltage på nye måder og handle anderledes end før – udover den konkrete læresituation og videre ind i andre sammenhænge.

Det situerede aspekt gør ifølge Jean Lave og Martin Packer læring til et først og fremmest *ontologisk* spørgsmål<sup>9</sup> (2008:43), fordi læring hænger sammen med, hvilke sammenhænge mennesker *indgår i*, og hvor de er *på vej* hen, og hvad de vil *opnå* der (Lave 1997; Lave og Packer 2008; Højholt og Kousholt 2009). Nu er vi tilbage ved den retning i læringen, jeg kort nævnte tidligere: Subjektet er *rettet mod* at bevæge sig i bestemt retning, eksempelvis at blive en (større) del af noget eller blive mere af noget (Lave 1996:50). Læringen er således knyttet til en "... forestillet fremtidig mulig deltagerbane..." (Dreier 1999).

Situeret læring er *partiel* (Dreier 1999), og et vigtigt aspekt i læring er derfor at kunne *forbinde sin egen kunnen i forhold til andres* (Morin 2007) og forstå, hvordan ens handlinger er *forskellige* fra de andres handlinger (Nielsen 2007).

Ole Dreier peger ligeledes på, at *forskellighed* er en ressource for læring:

"As persons compare their participation, experiences, and understandings across diverse contexts, opportunities and challenges for learning arise. Much learning stretches across different contexts and draws on those *differences* as a resource for learning" (Dreier 2008a:185, min kursivering).

---

<sup>9</sup> Jean Lave gør i en epilog rede for, hvordan hun og Etienne Wenger har bevæget sig i hver sin retning siden udviklingen af situeret læringsteori, og hvordan læringen må ses som ontologisk (Lave 2008).

Knyttet til den konkrete problemstilling, betyder det, jeg lige har gennemgået, at forældrene lærer ved at forstå sig selv, deres situation, problemer, ressourcer osv. i forhold til de andre forældres. De lærer også ved at koble deres erfaringer med at være en del af forskellige sammenhænge med indbyrdes forskellige betingelser, fordi de opnår et sammenligningsgrundlag, hvor de ser, at noget kan være anderledes og dermed opstår mulige retninger at bevæge sig i.

For at bevæge sig i en bestemt retning (og ikke bare i en vilkårlig) må subjekter hele tiden *tage stilling* til, hvilke muligheder der foreligger, og hvordan de forbinder sig relevant til retningen (Dreier 1999). Jeg har fundet begrebet *standpunkt* (Dreier 1994; 1999; 2008a) relevant til at undersøge og synliggøre, hvordan forældrene *kontinuerligt tager stilling som en del af deres læreproces*. Det gør jeg rede for i det følgende afsnit.

### **Standpunkter; at tage stilling**

Dreier definerer standpunkt som en *personlig stillingtagen* til på den ene side de muligheder, der foreligger i praksis, og på den anden side hvordan disse muligheder relaterer sig til subjektets interesser (Dreier 1999:80). Jeg forstår derfor udvikling af standpunkter som en kontinuerlig proces, som foregår *i praksis* og dermed ikke som en isoleret, individuel proces. Det er ikke en afklaret og enkel proces men derimod en *uafsluttet, modsætningsfyldt og kompleks* forholden sig til en praksis, der konstant er i bevægelse, og hvor betingelserne derfor hele tiden *forandres*. Standpunkter udvikles ifølge Dreier således:

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

Dreier beskriver her, hvordan standpunkter udvikles gennem en proces, hvor subjektet relaterer og sammenligner *skiftende* præmisser i en bevægelig praksis. Udvikling og transformation af standpunkter gør i denne forståelse subjektet i stand til at være *fleksibel* i forhold til en *praksis i bevægelse*, hvor ens egen deltagelse hele tiden må relatere sig 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 2008a), fordi det guider subjektets deltagelse i en bestemt retning knyttet til den samlede livsførelse. Et standpunkt er således også en *generaliseret forholdemåde* (Dreier 2008a:42). Standpunkterne må organiseres *i forhold til dilemmaer i livsførelsen* (andre interesser at tage hensyn til, uventede begivenheder, nye muligheder, der opstår). Et standpunkt i specialet begrebssættes således som en forholden sig til, *hvad der er*



*mulighed for her, og hvordan det står i forhold til den retning, jeg gerne vil bevæge mig i og hvad der ellers sker her og nu i mit liv?*

Et tænkt eksempel på et standpunkt som en generaliseret forholdemåde er, når forældre afprøver forskellige strategier i opdragelsen af deres børn. Forældrene bliver præsenteret for mange forskellige muligheder (eksempelvis gennem bøger, tv-programmer om børneopdragelse, andres måder at gøre det på), som de må relatere til den retning, de begge ønsker at bevæge sig i som forældre (eksempelvis i forhold til forældre- og opdragelsesdiskurser såsom mere/mindre autoritær, grænsesættende, mere/mindre demokratisk, anerkendende, inddragende osv.). Samtidig må de hele tiden tage stilling til, hvad der er muligt i konkrete hverdagsituationer, hvor andre deltager og derfor er med til at understøtte eller modarbejde standpunktet (eksempelvis pædagoger i daginstitution eller andre). Der er mange ting i et komplekst hverdagsliv, der har indflydelse på, hvorvidt og hvordan forældrene kan forfølge standpunktet, 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 afprøvninger af forskellige strategier.

Ved at koble udvikling af standpunkter til læring, præciseres læring som en kompleks proces, hvor subjektet på den ene side bevæger sig i en bestemt retning for at udvide sine muligheder, men undervejs må tage stilling til præmisser i mange forskellige situationer i løbet af sin hverdag. Samtidig får standpunkter ændrede betydninger, nogle afvikles, mens nye udvikles afhængigt af et hverdagsliv, hvor andre deltager, og hvor *den retning, der er relevant at bevæge sig i derfor ikke er konstant*. 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.

## **Handlesammenhæng**

Hidtil har jeg flere gange henvist til de ”steder”, subjekter deltager, og her afgrænser jeg, hvordan begrebet *handlesammenhæng* konkret anvendes her i specialet. Det er et begreb, som indholdsbestemmes lidt forskelligt fra teoretiker til teoretiker. For grundigere gennemgang af forskellige anvendelser af begrebet henvises eksempelvis til Line Lerche Mørck (2006); Morten Nissen (1996) samt Ole Dreiers kritik og videreudvikling af Holzkamps begreb ”overgribende handlesammenhæng” (Dreier 2006a).

I specialet knytter ”sted” sig ikke *nødvendigvis* til en bestemt fysisk placering – (det kan dog gøre det, men her er det ikke den fysiske placering, som er afgørende for, at noget er en handlesammenhæng). For at udfolde dette inddrages Morten Nissens forståelse af begrebet

handlesammenhæng. Nissen beskriver begrebet således: ”... man er sammen om noget, og dette noget har betydning for, hvordan man er sammen.” (Nissen 1996:228). I Nissens optik knyttes handlesammenhæng til det *genstandsmæssige indhold* (”noget man er sammen om”). Det er en organisering af praksis i særlige *mål-middel-sammenhænge* forankret i *tid og sted* (Nissen 1996:229). Det betyder, at en familie eksempelvis er en handlesammenhæng, hvor man er sammen om at reproducere og udvikle sit familieliv. Familielivet er ikke kun knyttet til hjemmet som fysisk ramme, idet familien også er en familie, når den befinder sig på andre fysiske placeringer.

Strandgården kan ikke fra et forældreperspektiv meningsfuldt forstås som én handlesammenhæng, men derimod flere handlesammenhænge (eksempelvis arbejdsplads for personalet, offentlig institution og midlertidigt hjem for flere familier).

Handlesammenhængene kan yderligere differentieres i flere forskellige fællesskaber, som forældrene tager del i, mens de bor på Strandgården. Her udpeger jeg særligt tre fællesskaber: **1) fællesskabet internt i familien**, **2) fællesskaber med andre familier** og **3) fællesskabet med pædagogerne**.

Begrebet fællesskaber præciseres i det følgende afsnit som *konfliktuelle fællesskaber*. Jeg kunne også have valgt at begrebssette de konkrete sammenhænge på Strandgården som praksisfællesskaber (Wenger 2004). Dette ville måske forekomme som et naturligt begreb at inddrage, men grunden til, at jeg ikke bruger praksisfællesskabsbegrebet er, at Wengers tilgang til praksisfællesskabet er *tingsliggjort*, som en enhed, det er muligt at *ikke-deltage* i (Wenger 2004:198). Deltagelse som Wenger anvender begrebet, bliver en tilstand, man kan gå ud og ind af. Eksempelvis beskriver han, hvordan personer, der ikke får adgang til legitim perifer deltagelse, ikke deltager i fællesskabet (Wenger 2004). Dette er i modstrid med specialets udgangspunkt i social praksisteori. Som Dreier beskriver det: ”[d]et er givet objektivt, at individet deltager [...] hvad enten jeg vil det og ved det eller ej.” (Dreier 2002:63). Specialet bygger dermed på, at deltagelse er et *grundvilkår*.

En anden begrundelse for at fravælge Wengers begreb er, at han lægger mest vægt på det homogene aspekt ved praksis<sup>10</sup>, hvor alle deltagere er rettet mod den samme genstand og har en fælles forståelse af, ”hvad fællesskabet betyder for deres liv”(Wenger 2004:198). Begrebet

<sup>10</sup> Wenger fremhæver dog, at der er tale om en kobling mellem homogenitet og diversitet blandt deltagere i praksis, men diversiteten går mere på, at deltageres bidrag til den fælles genstand er forskellig hos nyankomne deltagere og gamle deltagere i et praksisfællesskab (Wenger 2004:93). Wenger beskæftiger sig dermed ikke så meget med, at deltagere kan have forskellige interesser, som de følger på tværs af forskellige sammenhænge, eller at de står forskellige steder og ser på det fælles.

praksisfællesskab kan dermed ikke fange de heterogene og konfliktuelle aspekter, der som tidligere redegjort for, er et vigtigt aspekt i læring. Denne pointe udfoldes i næste afsnit.

## Konfliktuelle fællesskaber og livsførelse

I Strandgårdens handlesammenhæng deltager forældrene som nævnt i (mindst) tre forskellige fællesskaber. I hvert fællesskab udgør deltagerne gensidigt hinandens betingelser. Kousholt skriver om deltagere som betingelser for hinanden: "Det skal forstås både i "positiv" og "negativ" forstand – deltagerne i et fællesskab kan bidrage både udvidende og begrænsende til hinandens muligheder." (Kousholt 2006:32). Forældrenes deltagelse og læring afhænger således ikke kun af dem selv.

Klaus Nielsen peger på, at fællesskaber er konfliktfyldte, fordi deltagere har *forskellige* og ofte *modsatrettede* interesser (Nielsen 2007). Nielsen argumenterer for, at praksis både må anskues som både *homogen* og *heterogen*. Deltagerne har således både *forskellige* interesser og intentioner (det heterogene aspekt), og *delt opfattelse* (det homogene aspekt) af, hvad de laver og hvorfor (Nielsen 2007:6). Nielsen kritiserer såvel Wenger (2004) som Lave og Wenger (2003) for at fokusere for meget på praksis som homogen, hvor læring forstås som en proces, hvor deltagerne bevæger sig mod fuldgyldig deltagelse i en *homogen* praksis. Nielsen peger på nødvendigheden af det heterogene aspekt ved læring, fordi forskelle – som tidligere redegjort for – anses for en resource for læring (2007).

Dorte Kousholt har arbejdet med det heterogene aspekt i fællesskabet ved at tage udgangspunkt i begrebet *conflictual cooperation* (Axel 2002 hos Kousholt 2006). Hun har på baggrund heraf udviklet begrebet "*konfliktuelt fællesskab*", som hun anvender til at beskrive de dilemmaer, der opstår i familieliv, hvor flere forskellige deltagers liv andre steder skal integreres i en *fælles livsførelse* (Kousholt 2006:32). Dette begreb er Kousholts videreudvikling af Holzkamps begreb; *daglig livsførelse* (Holzkamp 1998). Livsførelse definerer Holzkamp således:

"Livsførelse er en aktivitet "hver eneste dag" for at organisere, integrere og konstruere dagligdagen på en sådan måde, at de forskellige og modstridende krav, der her kommer individet i møde, kan forenes og ordnes." (Holzkamp 1998:27).

Livsførelsesbegrebet peger på, at hverdagen ikke er noget, der tilfældigt sker over hovedet på mennesker "af sig selv", men at det derimod er mennesket selv, der i forhold til og sammen med andre koordinerer og organiserer forskellige krav (Holzkamp 1998). Forældrene på Strandgården må kontinuerligt forholde sig til, hvordan de andre forældre, børn og pædagoger handler. Dreier

argumenterer for, at subjektets *handlemuligheder*<sup>11</sup> er afhængige af de andre deltagere i fællesskabet:

“What happens in the context, even the consequences of my own actions, do not depend directly and exclusively upon my individual actions and intentions. It is not only up to me.”  
(Dreier 1994:69).

På baggrund af Dreiers argument, kan forældrenes handlinger dermed ikke ses isoleret men må ses i *sammenhæng med den fælles praksis*, hvor flere andre både børn og voksne også deltager. De tre fællesskaber, forældrene deltager i (jf. forrige afsnit), er konfliktsuelle, fordi deltagerne har hver deres ståsted og derfor forskellige perspektiver på det fælles (Kousholt 2006:36). De tre fællesskaber adskilles som et analytisk greb men overlapper hinanden i praksis. Eksempelvis er alle tre fællesskaber på spil, når forældrene deltager i aktiviteter på Strandgården, hvor de både er sammen med deres egen familie, andre familier og pædagoger. Andre gange deltager de i sammenhænge, hvor kun det ene eller to af fællesskaberne er repræsenteret. Grunden til, at jeg skelner mellem de tre fællesskaber, er for at kunne vise hvordan det er særligt at være forældre på Strandgården. Hvor andre familier kan trække sig tilbage til deres ”egen” handlesammenhæng, hvor de er fælles om at være familie, så er forældrene på Strandgården det meste af tiden nødt til at forholde sig til mindst ét andet fællesskab; enten de andre familier, som bor i huset og/eller pædagogerne.

Med disse ord afsluttes den teoretiske gennemgang. I det følgende kapitel gør jeg i forlængelse af det teoretiske ståsted i specialet rede for det metodologiske udgangspunkt samt de konkrete undersøgelsesmetoder.

### **KAPITEL 3 - METODOLOGI OG METODISKE OVERVEJELSER**

I dette kapitel præsenteres praksisforskning som det metodologiske udgangspunkt, herunder en præsentation af de vidensidealer, specialets undersøgelsesmetoder bygger på. Derefter gør jeg rede for de anvendte metoder; deltagende observation og kvalitative interviews samt

<sup>11</sup> Handlemulighed hænger sammen med begrebet handleevne (Holzkamp 1985). Handleevne beskriver, hvordan subjekter generelt gennem deltagelse kan *udvide rådighed* over samfundsmæssige livsbetingelser i fællesskab med andre (Mørck og Huniche 2006). I forhold til det enkelte menneske er der tale om den subjektive *handlemulighed*, det vil sige som den ene del af subjektets betingelser, hvor begrænsningerne er den anden del (Mørck 2006).

databehandlingen af det empiriske materiale. Som afslutning på kapitlet gør jeg rede for de etiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med undersøgelsen.

## Praksisforskning

Metodologisk tager specialet udgangspunkt i *praksisforskning*, som ofte anvendes i forbindelse med kritisk psykologisk forskning (Mørck og Nissen 2006). I praksisforskning søges dikotomien mellem teori og praksis overskredet ved at forene ”teoretisk stringens med praksisrelevans” (Mørck og Nissen 2006:128). Forskningen tilrettelægges som et *samarbejde* mellem forskere og praktikere om fælles at udvikle viden - et *joint-venture* (Mørck 2006:220). Praktikere inddrages konkret som *medforskere*. Dette begreb er udtryk for et princip om, at viden er samfundsmæssigt fordelt; alle ved *noget*, men ingen ved det hele, så alle involverede må bidrage med netop deres perspektiv til vidensudvikling (Schwartz 2005).

Praksisforskning har grund i en kritik af et positivistisk forskningsparadigme, hvor idealet er at finde frem til universelle sandheder og dermed udsige lovmæssigheder om de udforskede fænomener (Jensen 1986). Et sådant vidensideal udspringer af en *rationalisme*, hvor der antages at være en lineær sammenhæng mellem årsager og virkning, som kan udforskes ved at anvende kvantitative metoder (Jensen 1986). Disse traditionelle idealer for viden indenfor psykologien skal ses i lyset af, at psykologien er en forholdsvis ny videnskab, og for at blive anerkendt som sådan, har det været nødvendigt at lægge sig tæt op ad anerkendte naturvidenskabelige vidensideal (Christensen 2003). Idealet om at udsige noget generelt og universelt om verden har betydet, at der traditionelt har været tilstræbt objektivitet ved at have *afstand* mellem teori og praksis. Indenfor det, Ole Dreier betegner som ”mainstream-psykologien” er der traditionelt anvendt eksperimenter og andre metoder, hvor hverdagslivet er blevet betragtet som bias og derfor søgt frasorteret (Dreier 2009). Objektive data indsamlet i et laboratorium fri for uvedkommende forstyrrelser fra et omgivende miljø står i stærk kontrast til de anvendte metoder i dette speciale, hvor hverdagen og de kompleksiteter, der foregår i forældrenes liv netop er det, jeg ønsker at få greb om med de valgte metoder.

De positivistiske videnskabskriterier om, at data bedst indsamles fra en objektiv og passiv forskerposition, står ligeledes i kontrast til kriterier indenfor praksisforskningen, hvor viden om noget sker opnås, at forskeren *selv deltager* i den praksis, han eller hun ønsker viden om.

Målet med en kritisk psykologisk undersøgelse er at knytte forbindelser mellem det konkrete og det almene (Holzkamp 1985). Subjektets *førstepersonsperspektiv* på en konkret praksis kan dermed give viden om mere *almene sammenhænge*, idet det i en kritisk psykologisk

forståelse er muligt at *almengørelse ud fra enkelttilfældet* (Holzkamp 1985). Denne pointe udfoldes senere i kapitlet.

## Kriterier for forskning og kundskabsambitioner

Videnskabelige undersøgelsers kvalitet er traditionelt blevet vurderet på baggrund af kriterier funderet i en positivistisk forskningstradition. Det drejer sig om kriterier som *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering* (Kvale 2002). Disse kriterier anvendes til at vurdere, om resultaterne i en undersøgelse er gyldige. Eksempelvis vurderes det, om andre ved at benytte samme metode ville kunne opnå samme resultat. Kriterierne siger også noget om, hvorvidt man undersøger det, der var målet, og om resultaterne kan udbredes bredt.

Formålet med specialets undersøgelse er at generere et materiale, der kan synliggøre og formidle *kompleksiteten* i forældres hverdagsliv og læring. Ambitionen med undersøgelsen er at udpege dilemmaer samt *mulige* sammenhænge mellem sociale organiseringer og personlig forhold. De traditionelle kriterier kan derfor ikke meningsfuldt anvendes til at vurdere undersøgelsen. Ifølge Henning Olsen er det vigtigt, at kvalitative undersøgelsers kvalitet vurderes stringent blot i forhold til andre kriterier (Olsen 2003:3). Olsen argumenterer eksempelvis for, at undersøgelsen være konsistent i forhold til en sammenhæng mellem teori, metode og genstandsfelt, da det vil øge *gennemsigtigheden* (Olsen 2003).

Torben Bechmann Jensen argumenterer for *genstandsadækvathed* som et kriterium, forskningen kan valideres ud fra. Genstandsadækvathed betyder, at "... den metode, der anvendes, skal kunne begribe den "genstand" (felt eller fænomen), der skal undersøges." (2006:112). Genstanden her kan siges at være læring som en kompleks og kontinuerlig bevægelse, hvor subjektet tager stilling, vurderer og koordinerer sin egen deltagelse i forhold til andres på tværs af handlesammenhænge. Den metode, jeg anvender, må derfor kunne begribe denne bevægelse over tid og sted.

Et andet kriterium for forskningen er, at den skal være *relevant* og kunne gøre sig gældende for de, der deltager – det vil sige både for medforskere og forskere (Mørck 2006; Højlund 2006). Højlund anvender begrebet "*gældighed*" (Højlund 2006:52) om forskning, som gør sig gældende i social praksis. Specialets analyser må derfor vurderes ud fra, hvorvidt de bidrager med relevante udvidelser og udviklingsmuligheder for både teori og praksis. Ifølge Dreier er praksisforskning relevant, når en given praksis kan "... beskrives mere dækkende og udvikles" (Dreier 1996: 119). Som nævnt i kapitel 1 mangler der viden om, hvordan familiearbejde får betydning i forældrenes hverdagsliv. Undersøgelsen har dermed samfundsmæssig relevans. Derudover er Strandgårdens personale interesseret i at vide mere om forældrenes fællesskab og

læring. For at sikre relevansen for praksis blev den overordnede problemstilling diskuteret på et indledende møde mellem forstanderen på Strandgården og undertegnede.

I kritisk psykologi er kundskabsambitionen at praksisudvikle ved at ”gribe ind i praksis med det sigte at bidrage til at forandre og udvikle den.” (Kousholt 2006, p.43). Denne ambition med forskningen skal ikke forstås som konkrete handleanvisninger men snarere ved at pege på de dilemmaer, der stiller sig i praksis.

Hvordan kan forskningen så få en betydning, der rækker ud over den konkrete praksis? Her inddrages begrebet om *almengørelse ud fra enkelttilfældet* (Holzkamp 1985), som jeg gennemgår i det følgende.

### **Almengørelse**

Holzkamp argumenterer for, at almengørelse kan finde sted ud fra et enkelt tilfælde (Holzkamp 1985), idet der ikke lægges vægt på *udbredelse* men på det *fremadrettede*, der peger i en udvidende retning.

Analyser i en kritisk psykologisk ramme lægger således vægt på hvilke *almene* træk, der optræder i det *specifikke* tilfælde (Dreier 2006b). En vigtig pointe her er, at formålet med begrebet almengørelse ikke er at gå bort fra det konkrete men derimod at se ” ... hvorledes den konkrete praksis [...] hænger sammen i en særlig sammenhæng med såvel generelle som særlige aspekter ... ” (Dreier 2006b:20). De teoretiske begreber udvikles og indholdsbestemmes således mere alment for hver gang et nyt enkelttilfælde udforskes.

Begrebet *mulighedstype* anvendes i forbindelse med almengørelse (Mørck og Nissen 2006:135; Bechmann Jensen 2006:115). Den udvalgte familieinstitution kan fremstilles som et enkelttilfælde, der kan diskuteres i forhold til andre praksisser og herigennem inspirere til udvikling. Om resultaterne kan almengøres viser sig først, når undersøgelsen er slut, og andre forsøger at bruge analyserne og på den måde finder ud af, om deres eget mulighedsrum kan udvides (Mørck og Nissen 2006).

Jeg vender tilbage til almengørelsen og vurderingen af undersøgelsen i det afsluttende kapitel 6. I det følgende afsnit redegøres for undersøgelsens konkrete design.

### **Undersøgelsens design**

Specialets empiri er indsamlet på familieinstitutionen Strandgården igennem i alt 15 uger fra starten af februar til slutningen af maj. De første otte uger observerede jeg både i forbindelse

med fastlagte pædagogstyrede arrangementer og i mere uformelle sammenhænge med forældrene, hvor personalet ikke var til stede. Den første interviewrunde med forældrene lå i slutningen af observationsperioden, og den sidste runde blev gennemført to måneder senere.

Udvælgelsen af familieinstitutionen hænger sammen med min tilknytning til det føromtalt forskningsprojekt ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen”, som gennem de sidste to år har samarbejdet med denne institution. Kontakten er konkret formidlet gennem min vejleder, Dorte Kousholt, som har gennemført én af de fire delundersøgelser, projektet består af, på denne institution.

Det empiriske materiale, der ligger til grund for analysen er indsamlet med de kvalitative undersøgelsesmetoder *deltagende observation* og *semistruktureret kvalitativt interview*.

Jeg har udover de beskrevne sammenhænge også deltaget i projektgruppemøder i forbindelse med forskningsprojektet ”På tværs...”, samt deltaget i forskellige møder på Strandgården – heriblandt et udviklingsprojekt forestået af Ida Schwartz. Dette udviklingsprojekt har jeg deltaget i for at forstå mere om udviklingen af det pædagogiske arbejde i undersøgelsesperioden. Der indgår efter aftale med pædagoger og Ida Schwartz af etiske årsager ikke empiriske eksempler fra projektet, da de implicerede har ønsket ”arbejdsro” til processen.

Undervejs i undersøgelsen har jeg præsenteret pædagogerne på Strandgården for forskellige empiriske eksempler og spurgt til deres begrundelser og deres perspektiver. Denne inddragelse af pædagogerne har haft til formål at nuancere forældrenes perspektiv. Det er nødvendigt for at komme rundt om forældreperspektivet, for som Charlotte Højholt skriver: ”Når vi står forskellige steder og kigger på det samme, ser vi det forskelligt...” (Højholt 1996:61). En anden begrundelse for at inddrage pædagogernes perspektiv er ønsket om at undgå misforståelser og en tendens til at placere problemforståelser inde i den enkelte pædagog. Jeg har derfor fremlagt eksempler på observationer på et teammøde ved undersøgelsesperiodens afslutning. Personalet har her bidraget med deres perspektiv på de fremlagte dilemmaer.

Metoderne deltagende observation og interview giver adgang til to forskellige typer data, som *supplerer* hinanden og giver en mere nuanceret viden om problemstillingen. De to forskellige metoder skal ikke opfattes som et forsøg på metodetriangulering<sup>12</sup>, da de to metoder er forskellige og dermed ikke giver det samme typer af empiri.

---

<sup>12</sup> Metodetriangulering er et begreb, som indenfor kvantitativ metodelære ses som et forsøg på at validere en undersøgelse ved at anvende flere forskellige metoder, hvor resultaterne viser det samme (Andersen 2005).



## Deltagende observation

Som jeg har redegjort for i det foregående, trækker jeg på en forståelse af viden som noget, der udspringer *af* og udvikles *i* praksis (Rasmussen 2003). Derfor har jeg fundet det nærliggende at indlede undersøgelsen ved at deltage i praksis sammen med de mennesker, hvis perspektiv, jeg ønsker at udforske. Pædagogerne var min første adgang til feltet, og jeg deltog derfor i forskellige mødeaktiviteter, hvor pædagogerne var samlet. For at lære forældrene at kende, fulgte jeg to dage med på pædagogernes vagt. Herefter lavede jeg aftaler med pædagogerne om at deltage i beboermøder og aktivitetsdage. Forældrene fik forinden et informationsbrev om, hvad mit ærinde var (bilag 1). Ved det første beboermøde, jeg deltog på, præsenterede jeg min problemstilling, og forældrene fik lejlighed til at stille spørgsmål. For at afmystificere min rolle har jeg ikke på noget tidspunkt taget noter under observationerne men så hurtigt som muligt efterfølgende skrevet mine refleksioner ned. Mine observationer var – især i starten - præget af ustruktureret deltagelse (Kristiansen og Krogstrup 1999), hvor jeg har gået rundt, hilst på og snakket med dem, der nu havde lyst og tid.

Styrken ved deltagende observation er, at jeg har fået adgang til uformelle sammenhænge, og at jeg hurtigt er blevet fortrolige med forældrene. Omvendt er der mange ting at holde styr på, når man observerer en praksis, hvori man selv deltager. Kristiansen og Krogstrup beskriver, at dataindsamlingen kan virke kaotisk (1999), hvilket er meget rammende for mine første erfaringer med at være på besøg i huset. Det havde særligt i starten en pris i form af, at jeg blev optaget af for mange ting og derfor havde svært ved at rekonstruere situationerne efterfølgende. Dette blev dog bedre efterhånden.

Strandgården består som nævnt af to beboerhuse med familier, og jeg har besøgt de tre familier, der bor i det ene af de to beboerhuse. Her har jeg deltaget i de ugentlige beboermøder og aktivitetsdage samt besøgt forældrene i mere uformelle sammenhænge på tidspunkter, hvor der ikke har været personale til stede. Graden af min deltagelse har varieret afhængigt af situationen. På beboermøderne har jeg fortrinsvis forholdt mig lyttende, bortset fra hvis jeg direkte er blevet spurgt om noget eller på anden måde er blevet inviteret ind i det, der blev talt om. På aktivitetsdagene har jeg deltaget i det, der foregik bortset fra i de særlige aktiviteter, der er planlagt for hver familie. Hensigten med disse aktiviteter er netop at pædagogerne skal kunne observere familierne, mens de udfører en given aktivitet. Her ville min deltagelse forstyrre det pædagogiske arbejde. Når jeg har besøgt forældrene i andre sammenhænge, har jeg efter aftale med forældrene deltaget i det, der foregik i huset – eksempelvis madlavning, oprydning, fjernsynskiggeri og computerspil. Det, at jeg selv er mor, har været en fordel for adgangen til

---

feltet, idet forældrene ofte har inddraget mig i deres snak om forskellige emner vedrørende børn og forældreskab.

Som tidligere nævnt er forskning en praksis i sig selv, og jeg er selv med til at bevæge denne praksis ved at deltage i forældrenes gøremål og snakke med dem og stille nysgerrige spørgsmål. På den måde påvirkes forældrenes perspektiv på netop det, jeg gerne vil vide noget om, fordi spørgsmål sætter gang i en refleksiv praksis (Mørck 1995). Dette understreger, at praksis er bevægelig, kompleks og foranderlig, hvor forskellige praksisser indvirker på hinanden.

Ens rolle som forsker har betydning for det materiale, man kan få adgang til, og det har derfor været vigtigt for mig at forklare familierne, at jeg ikke var med i personalegruppen eller kommunens forlængede arm. Efterhånden følte jeg det nødvendigt at signalere dette helt tydeligt ved at undlade at gå med pædagogerne ind på vagtværelset og følge med dem rundt. Man kan sige, at pædagogerne var min første adgang til forældrene, og derefter blev jeg nødt til selv at holde adgangen ved lige via mine relationer til forældrene. Når jeg besøgte huset opholdt jeg mig derfor, hvor forældrene var. Jeg har både været på institutionen på tidspunkter, hvor der ikke var pædagoger til stede (fx inden beboermøder, onsdag aften eller i weekenden), netop for at undgå at forældrene skulle blive i tvivl om, hvad min hensigt var og for bedre at kunne følge forældrefællesskabet, som det udspiller sig, når forældrene ikke bliver observeret af pædagoger. I de mere strukturerede aktiviteter har jeg fået adgang til at observere fællesskabet mellem familier og pædagoger.

Observationerne har givet indblik i forældrenes hverdag på Strandgården, og ved at følge forældrenes deltagelse i forskellige fællesskaber har jeg fået øje på modsætninger og dilemmaer. Det er blandt andet gennem observationerne jeg har fået inspiration til at udforme interviewguiden til de efterfølgende forældreinterviews. Observationerne har således skabt et fundament for interviewene i mere end én forstand. For det første som baggrund for, hvad der ville være relevant at spørge om, men lige så vigtigt har observationerne været min indgangsvinkel til overhovedet at blive så fortrolige med forældrene, at de ville medvirke i interviews. Jeg startede således med at deltage på sidelinjen i forskellige aktiviteter som eksempelvis beboermøder og aktivitetsdage. I de efterfølgende interviews fik jeg mulighed for at få forældrenes refleksioner på de ting, jeg havde observeret. Medforskerperspektivet har således været centralt for, at jeg har kunnet lave forholdsvis detaljerede analyser belyst fra flere perspektiver og dermed inddrage flere begrundelser.

## Interview

Jeg har foretaget ni interviews; i alt syv med forældre (to med hver af de tre forældre, hvis forløb, jeg har fulgt, og herudover ét interview med en anden familie, der boede i huset i en kort periode i starten af undersøgelsen); ét med forstanderen og ét med afdelingslederen.

Interviewene er optaget på bånd bortset fra to med en far, som ikke ønskede, at det blev optaget. De to interviews med denne far er meget korte og foregik samtidig med, at vi spillede computer.

Jeg har desuden deltaget i ét af pædagogernes teammøder, hvor jeg fremlagde nogle eksempler, som vi diskuterede.

Interviewene er baseret på en interviewguide (bilag 4), men jeg har ladet interviewene være åbne i den forstand, at emner, der særligt optog forældrene på interviewtidspunktet, har fået plads. Jeg har valgt at lave to interviews med forældrene for bedre at kunne følge bevægelserne i deres liv over en periode.

Formuleringen af interviewspørgsmålene er teoretisk informeret ud fra de forståelser af læring og dialektikken mellem mennesker og deres omgivelser (jf. kapitel 2).

Jeg har lyttet båndene igennem og skrevet referater af hvert interview. Databehandlingen uddybes yderligere i det følgende afsnit.

## Databehandling og analysestrategi

På grund af en relativt stor mængde data har jeg fravalgt at transskribere interviewene. I stedet har jeg skrevet referater. I analyseprocessen har jeg dog transskriberet de dele af interviewene, som jeg fik brug for at anvende direkte i citatform. Sidespring og uvæsentlige detaljer er udeladt i referaterne. Fyldord som fx ”øh” er ikke medtaget i de transskriberede passager for at lette læsningen. Når jeg har klippet en del af en sætning eller et afsnit ud har jeg markeret den manglende passage således: ”[...]”. Pauser er markeret således: ”...”

Alle navne og stednavne er opdigtede til lejligheden. Pædagogerne optræder i eksemplerne blot som ”pædagog” for ikke at udstille enkeltpersoner. Forstanderen og afdelingslederen nævnes ved deres titler.

Referater af interviews og observationsnoter er skrevet ind og lagt på en CD rom, som er vedhæftet bagerst i specialet. Ved alle uddrag fra observationer og interviews er der henvist med nummer til den observation eller interview, uddraget stammer fra. Uddrag fra interviews og observationer er markeret i teksten med indrykning og mindre skriftstørrelse.

Arbejdet med analysen er teoretisk informeret. I selve processen fokuserede jeg på, hvordan temaer gik igen i materialet, og hvordan de adskilte sig. På den måde fremkom en første bearbejdning af materialet. Som udgangspunkt fokuserede jeg på de tre analytiske niveauer;

*betingelses-, betydnings- og begrundelsesniveauet* (Jartoft 1996:204). Derefter læste jeg materialet igennem med begrebet konflikтуelle fællesskaber for at identificere de tre forskellige fællesskaber. I arbejdet med fællesskaberne stod det klart, at jeg manglede et begreb, som kunne fange forældrenes refleksioner i et samspil med de skiftende betingelser. *Standpunktsbegrebet* blev derfor relevant at inddrage, og dette begreb koblet til læring har vist sig at blive ét af de mest væsentlige i analysen. Fokus skiftede således undervejs, og nogle begreber var mere fremtrædende end andre på forskellige tidspunkter.

De forskellige fora, jeg har bevæget mig rundt i undervejs i processen, har også haft betydning for analysen. Gennem deltagelsen i projektgruppen ”På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen” har jeg fået adgang til samarbejdet mellem forskere og praktikere. På den måde har jeg fået mulighed for at reflektere dilemmaer og vanskeligheder undervejs i processen og ligeledes høre, hvordan erfarne forskere arbejder i praksis. Både forældre og pædagogers refleksioner har desuden bidraget til en nuanceret forståelse af situationer.

Analyserne er således ikke blevet til i mit hoved *alene* men må derimod ses som et resultat af et samarbejde, hvor mange har bidraget på hver deres måde. Ansvar for produktet er dog alene mit.

## Etiske overvejelser

I dette afsnit gøres rede for de etiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med undersøgelsen.

Forskeren må ifølge Dreier være både *kooperativ* og *kritisk* (2002). Kooperativ fordi forskeren gennem samarbejde med professionelle og brugere får adgang til at udforske de problemstillinger, parterne oplever og deres viden om det. Kritisk i den forstand, at de problemer parterne peger på, undersøges med henblik på at udvikle nye tanke- og handlemuligheder. Dreier påpeger, at det er vigtigt, at kritik ikke gøres personlig men derimod knyttes til *almene problemforståelser*. Dette har jeg bestræbt mig på ved se pædagogernes valg og fravalg knyttet til de faglige forståelser og tilgange, de trækker på.

Ifølge Jette Fog er det vigtigt at holde sig for øje, at informanten i en interviewsituation kan føle sig forpligtet til at svare på samtlige spørgsmål, hvilket kan medføre, at hans eller hendes grænse uforvarende bliver overskredet (Fog 2004). Med dette i baghovedet har jeg lagt det åbent op til forældrene, om de ville svare på spørgsmålene eller ej, og jeg har understreget, at

de til enhver tid kan trække sig fra undersøgelsen. Jeg har desuden vist forældrene udskrifter af interviews og observationer og givet dem mulighed for at læse det og kommentere.

Institutionen, personale og forældre er anonymiseret i interviewreferater og observationsnoter. At være tilknyttet et forskningsprojekt skaber imidlertid et dilemma i forhold til at opretholde anonymiteten, idet den medvirkende familieinstitution fremgår ved navn på forskningsprojektets hjemmeside. Pædagoger og forældres anonymitet er dog opretholdt udadtil, således at det for udenforstående ikke er muligt at genkende de implicerede. Pædagogerne vil dog kunne gætte sig frem til, hvilke familier, der er tale om, og jeg har derfor fundet det nødvendigt at vente med at præsentere empirieksempler for personalet, før de implicerede familiers forløb var afsluttet.

Undervejs har det været vigtigt for mig, at familierne følte, at de kunne stole på mig og på, at jeg ikke var personalets forlængede arm. Jeg oplevede det derfor af og til som et dilemma både at overholde tavshedspligt overfor forældrene og samtidig imødekomme min intention om at holde personalet informeret om processen. Jeg har søgt at balancere mellem dette ved at orientere ledelsen om, hvor jeg var henne i processen men undladt at gå ind i konkrete diskussioner om, hvad jeg talte med forældrene om.

Udover anonymiseringen har jeg fulgt de øvrige formelle krav (Kvale 2002) – eksempelvis om at indhente tilladelse fra datatilsynet (bilag 2) og afstemme gensidige forventninger mellem institution/familier og undertegnede. Jeg har desuden forsøgt (inspireret af Line Lerche Mørck) at fremstå som subjekt (Mørck 1995) ved ærligt at stå ved mine intentioner og interesser, selvom det til tider har medført, at jeg har indtaget en kritisk position overfor den pædagogiske praksis.

Min rolle blev fra starten diskuteret med ledelsen, derefter præsenteret i et informationsbrev til familierne og til sidst lagt frem for familierne på et beboermøde, hvor de kunne stille spørgsmål. Familierne har været meget åbne overfor mig og budt mig ind, og det samme har personalet. Jeg har oplevet det som et dilemma, at min indgang til familierne gik igennem personalet, som gav grønt lys for undersøgelsen. Derefter fik forældrene at vide, at jeg skulle være tilknyttet og indgå i aktiviteter igennem en afgrænset periode. Det har selvfølgelig været op til hver enkelt familie at bestemme, hvor meget de ville være med, men på den anden side er det ikke muligt for én familie at holde sig helt ude af observationerne, hvis jeg er på besøg i en anden familie, idet mange aktiviteter (eksempelvis madlavning) foregår på fællesarealerne. Jeg kunne selvfølgelig vælge at have mindre fokus på nogen familier end på andre, men det ville ikke være muligt helt undgå at have noget med mig at gøre, med mindre de blev på deres eget værelse. Heldigvis ville alle familierne være med, så dilemmaet blev derfor ikke aktuelt i min situation.

Jeg har valgt at spørge de implicerede pædagoger og forældre om lov til at deltage i de fælles aktivitetsdage og beboermøder, hvilket for mig har været det eneste, der følte rigtigt, når udgangspunktet er, at forskning er et samarbejde. Schwartz beskriver, hvordan det at spørge om lov til at deltage både øger muligheden for tilsagn såvel som åbner mulighed for, at de medvirkende kan sige nej (2007). Jeg har fra starten gjort mest ud af at forberede forældrene på, hvad det indebar at være med i undersøgelsen. Dette fokus på forældrene har resulteret i et par episoder, hvor pædagoger ikke har følt sig tilstrækkeligt informeret om, at jeg skulle deltage. Eksempelvis er aftalerne om at være med til aktivitetsdagene kommet i stand gennem ledelsen, som har været meget åbne og fra start givet tilladelse til, at jeg kunne deltage i præcis de ting, jeg ville, så længe det ikke var til skade eller gene for forældrene. Dette resulterede i, at jeg havde fået grønt lys til at deltage i opstarten af forældredagene. De pædagoger, som skulle starte den ene gruppe op, var dog ikke blevet taget med på råd om, at jeg skulle være med. Da de gav udtryk for, at de syntes, at det var problematisk, når gruppen kun var ved at blive etableret, valgte jeg at lade være med at deltage yderligere i denne gruppe.

## KAPITEL 4 - STRANDGÅRDEN SOM SOCIALPÆDAGOGISK PRAKSIS

I dette kapitel gives en kort historisk såvel som aktuel introduktion til den socialpædagogiske indsats i forhold til familier i vanskeligheder. Formålet er at give et indblik i den udvikling, feltet har gennemgået for bedre at kunne se Strandgårdens aktuelle praksis i en sammenhæng.

Allerførst inddrager jeg Morten Nissens definition af en pædagogisk praksis som en indsats rettet mod *individens forandring i bestemte retninger* (Nissen 2006:63). Når man har et pædagogisk projekt med nogen, gør man således *noget målrettet* for at opnå en bestemt udvikling hos en eller flere af deltagerne (Nissen 2006:68).

Der skelnes mellem en almenpædagogisk og en socialpædagogisk praksis. Hvor den almenpædagogiske indsats oftest retter sig mod børn i daginstitution eller SFO, er en socialpædagogisk praksis rettet mod børn og voksne, der har behov for særlig støtte (det kan eksempelvis være børn, der ikke kan bo hjemme hos deres forældre eller personer med "nedsat psykisk/fysisk funktionsevne").

Strandgården er en *socialpædagogisk* døgninstitution, hvor den pædagogiske indsats har til formål at hjælpe forældrene til at forandre og forbedre familiens måde at være sammen på.

## Et historisk tilbageblik på socialpædagogik med udsatte familier

I løbet af 1950'erne prægede ”behandlingsparadigmet” anbringelsesområdet, og institutionerne blev specialiseret i at modtage og behandle børn med forskellige diagnoser. I de udsatte familier var det på dette tidspunkt kun barnet, der var i fokus, og forældrene blev ikke inddraget i behandlingen. Et syn på børn som behandlingskrævende trækker på en forståelse af børns udvikling som noget, der foregår *inde i* barnet. Efterhånden kom der fokus på, at den tidlige kontakt mellem mor og barn kunne være årsagen, hvis børn udviste afvigende adfærd (Egelund 1997). De følelsesmæssige bånd mellem mor og barn bliver også aktuelt ofte set som årsagen til problemer i barnets udvikling (Højholt 2001).

Det socialpædagogiske praksisfelt har været og er til dels stadig præget af problemforståelser og metoder, der tager udgangspunkt i, at problemer er iboende enten børn eller forældre frem for at se vanskeligheder for disse familier i tilknytning til deres konkrete livsbetingelser i konkrete lokale praksisser (Schwartz 2006).

Børn, der blev kategoriseret som behandlingskrævende, fik mærkater som ”tidligt skadede” eller ”tidligt frustrerede” (fx Rygaard 2006). Disse børn blev og bliver stadig anbragt på behandlingshjem. De pædagogiske metoder, der også i dag anvendes til behandling af børnenes problemer, udspringer af en psykoanalytisk tankegang, som har præget det socialpædagogiske arbejde på døgninstitutioner gennem tiden (Egelund 1997). Et eksempel på dette er, at miljøterapi har været og stadig er meget udbredt indenfor døgnbehandling af børn og unge (Højlund 2006).

Behandlingstankegangen indenfor det socialpædagogiske felt stammer fra det medicinske område, hvor behandling er en del af de velfærdsstatslige indsatser, der sigter mod at løse samfundets sociale konflikter og problemer gennem en målrettet udvikling af borgerne (Villadsen 2006). Behandlingen sættes i værk både for at *hjælpe* men også for at *kontrollere*. Ida Schwartz beskriver det således:

”Socialt arbejde og socialpædagogik kan forstås som en del af samfundsmæssige styringsprocesser, hvortil der knytter sig klassiske dilemmaer som f. eks. forholdet mellem hjælp og kontrol.” (Schwartz 2007:58).

Hjælp/kontrol dilemmaet er aktuelt at nævne, fordi den socialpædagogiske opgave på Strandgården på den ene side er rettet mod at hjælpe forældre til at udvikle sig og løse deres vanskeligheder. På den anden side fungerer pædagogerne som samfundets kontrollerende instans

(se evt. beskrivelse i bilag 3) i forhold til, om forældrene er ”gode nok forældre”. Dette dilemma kommer jeg nærmere ind på i analyserne i kapitel 5.

## Paradigmeskift

Frem til 1980’erne var det professionelle, der stillede diagnoser og behandlingsmål uden at inddrage forældre og børn. Dette ændrede sig op igennem 80’erne og 90’erne, hvor der gradvis skete en øget inddragelse af familierne selv (Rye 2005). Serviceloven i 1998 kan ses som et led i denne ændring. Ansvar blev nu i højere grad givet tilbage til familierne for at få dem til at medvirke aktivt til at løse deres egne problemer (Bryderup 2005).

Et resultat af dette er blandt andet, at de socialpædagogiske metoder, der vinder frem indenfor familiearbejde i disse år, tager udgangspunkt i familiens egne ressourcer og i et *empowerment-perspektiv*, hvor målet er, at familierne opretholder og udvikler evne til at tage ansvar for deres eget liv (Rye 2005). Dette understøttes af faglige initiativer om tværfagligt samarbejde mellem de professionelle, så der skabes en helhedsindsats, hvor forældrenes problemer forstås som kompleks og knyttet til flere forhold i familiernes liv (Jf. indledningen). Dette kan siges at være et paradigmeskift (Rye 2005).

Strandgårdens praksis må ses som del af et sådant paradigmeskift (Lihme 2005), og konceptet beskrives af Benny Lihme som *nytænkende* i forhold til mere traditionel socialpædagogisk praksis indenfor familiebehandling (Lihme 2005).

## Præsentation af Strandgården

Strandgården består af parcelhuse, som ligger i et villakvarter i en forstad ca. 30 km udenfor København. I alt er der plads til fem familier med børn fordelt i to huse. De familier, jeg har fulgt bor sammen i ét hus. Hver familie har et værelse. Køkken, stue og to badeværelser er fælles. Pædagogerne har deres vagtværelse i dette hus, ligesom her også er et samtalerum. Køkkenet ligger i åben forbindelse med stuen, hvorfra der er udgang til en terrasse, hvor forældrene kan ryge, og hvor der kan stå barnevogne. Der er desuden borde, bænke og en sandkasse.

På Strandgården er *samarbejde* med forældrene nøgleordet frem for behandling. En vigtig del af konceptet er, at der fokuseres på forældrenes kompetence og styrker frem for den ”mangeltænkning”, der har præget ”behandlingsparadigmet”. Der gøres en dyd ud af, at forældrene selv skal beholde ansvaret for deres børn, mens de bor på Strandgården, og



forældrene forventes at tage aktivt del i at hjælpe sig selv. Pædagogernes intention er at arbejde med de ting, forældrene *selv er optaget af*, og Strandgården forsøger dermed at bakke om familiernes hverdagsliv ved eksempelvis at støtte, at børnene fortsætter i deres lokale skole/institution. Strandgården arbejder derfor intentionelt med at støtte forældre og børn i at skabe sammenhæng i deres liv og overvinde de traditionelle opdelinger i sociale indsatser. Pædagogerne beskriver imidlertid intentionen om at skabe sammenhæng og tage udgangspunkt i forældrenes egne rettetheder som ”[...] et vanskeligt arbejde, da vores ambitioner og forældrenes egne rettetheder ofte står i modsætning til det, kommunen forventer af os.”<sup>13</sup>

Indskrivningen på Strandgården er begrundet i en bekymring for, om forældrene kan varetage omsorgen for barnet i familien. Målsætningen for arbejdet med familierne er at:

*”... at skabe positiv udvikling [...] Vi tilbyder et samarbejde med[...] forældre, hvor de kan målsætte og arbejde på at forandre sig, i relation til de vanskeligheder, de befinder sig i.”*  
(Lihme 2005:7).

Familien får tilknyttet et team af pædagoger. Hver uge har forældrene samtaler med én eller flere af pædagogerne i teamet. Her fortæller pædagogerne, hvilke observationer der er lavet gennem den sidste uge, og der laves aftaler for, hvad forældrene skal arbejde med i den kommende tid.

Familierne på Strandgården skal kunne klare hverdagen selv. Det vil sige, at de selv skal købe ind, lave mad, passe deres barn/børn og vaske tøj og gøre rent, nøjagtigt som når de bor i deres eget hjem. De af forældrene, der går på arbejde, fortsætter med det, mens de bor på Strandgården, og børnene fortsætter som regel i deres egne institutioner og skoler.

Pædagogerne arbejder i døgnvagter, undtagen onsdag aften, hvor der ingen pædagoger er i huset.

Hver dag skriver pædagogerne i ”logbogen”, som er en slags dagbog over det sidste døgn begivenheder. Her beskrives kontakten mellem forældre og børn. I de ugentlige samtaler mellem pædagoger og forældre læses op af logbogen, og forældrene har mulighed for at kommentere beskrivelserne.

Strandgårdens tilgang til forældrene er inspireret af flere forskellige teoretiske og metodiske tilgange (eksempelvis systemisk teori og metode, flerfamilieterapi og marte meo). I det følgende introduceres kort til Strandgårdens aktiviteter og strukturer, før jeg tager fat på analyserne i kapitel 5.

<sup>13</sup> Forstanderen på møde i projektgruppen ”På tværs ...”.

## Professionelt arrangerede fællesskaber

I løbet af ugen arrangeres forskellige møder og aktiviteter, som forældrene skal deltage i. Hver mandag aften afholdes *beboermøde* i huset, hvor eventuelle problemer med rengøring og konflikter kan tages op med den pædagog, der deltager i mødet. Undervejs i undersøgelsen blev beboermødet flyttet til hver anden søndag aften i forbindelse med, at der blev startet et nyt koncept; to ugentlige aktivitetsdage mandag og onsdag.

Mandag er der *forældredag* i tidsrummet 9.30-14.30. Børnene er i institution eller skole imens. Dagen indledes med morgenkaffe i fælleshuset. Herefter er der ”vejmelding”, som er en runde, hvor hver deltager fortæller om, hvordan de har det. Derefter tager pædagogerne dagens emne op, det kan fx være emner som selvtillid/selvværd, konfliktløsning, sund mad m.m.

Onsdag er der *familiedag* i tidsrummet 9-14. De enkelte familier får opgaver, der understøtter de arbejds punkter, der er aftalt. Det kan eksempelvis være at øve sig i at have mere øjenkontakt med sit barn, eller at tage initiativ til og gennemføre en bestemt aktivitet med sit barn.

## KAPITEL 5 - ANALYSE

I dette kapitel præsenteres en kritisk psykologisk analyse af, hvilke muligheder og begrænsninger der set fra et forældre perspektiv er for læring. Charlotte Højholt peger på, at en analyse må vise ”[...] hvordan sociale betingelser har personlig betydning [...]” (Højholt 2001:83). De sociale betingelser knyttes her til de tre forskellige konfliktuelle sammenhænge, forældrene indgår i på Strandgården (jf. kapitel 2), hvor forskellige organiseringer får betydning for, hvordan forældrene kan handle, og hvad det betyder for deres læring.

For at kunne besvare problemformuleringen opstilles *tre analytiske forskningsspørgsmål*, som er udgangspunktet for arbejdet med det empiriske materiale. Spørgsmålene er formuleret på baggrund af gennemlytninger af båndene og gennemlæsninger af observationsnoter.

Spørgsmålene har herefter været styrende for et mere detaljeret arbejde med udvælgelsen af de empiriske eksempler og analysen af dem. Problemformuleringen differentieres i følgende spørgsmål:

- 1) Hvordan bliver forældrene til *i kraft af hinanden* i deres egen, de andre forældre og pædagogernes forståelser, og hvad betyder det for det pædagogiske arbejde med forældrenes vanskeligheder?

- 2) Hvordan afvikler/udvikler/transformerer forældrene (skiftende) standpunkter i *konfliktuelle fællesskaber* på Strandgården som led i deres læring?
- 3) Hvordan *forbinder* forældrenes liv på Strandgården sig til det øvrige hverdagsliv?

Når jeg i spørgsmål 1 spørger, hvordan forældrene ”bliver til” er det for at understrege den kontinuerlige proces, hvor forældre deltager i *samspil* med omgivelserne. Det er således ikke udtryk for en poststrukturalistisk<sup>14</sup> tænkning, hvor mennesker er *underlagt* diskursive betydninger. I specialet bliver forældrene til på forskellige måder i forskellige situationer i samspil med skiftende betingelser og skiftende ”andre”.

Forskningsspørgsmålene leder til følgende disposition i analysekapitlet:

**I analysedel I med overskriften ”Rammer for indsatsen”** er formålet at indlede til analysen ved at give læseren et faktuel overblik over de lovmæssige rammer og den pædagogiske indsats på Strandgården, som tilsammen udgør præmisserne for undersøgelsesforløbet. Indsatsen knyttes til en *almen dobbelthed i socialpædagogisk arbejde*; hjælp samtidig med kontrol (jf. kapitel 4). Denne første del af analysen skal derfor ses som afsæt for at udforske muligheder for læring i de følgende analyser.

**I analysedel II med overskriften ”Bekymringens betydning”** rettes fokus mod, hvordan forældrenes *forskellighed* får betydning for, hvordan de selv og andre opfatter dem og deres vanskeligheder. Analyserne viser, hvordan pædagogerne *bekymring* får betydning for organiseringen af indsatsen og dermed for forældrenes muligheder for *læring*.

**I analysedel III med overskriften ”Udvikling af standpunkter i konfliktuelle fællesskaber”** viser jeg, hvordan forældrene udvikler/afvikler/transformerer standpunkter som et led i deres læring i de *konfliktuelle fællesskaber*. Processen relateres til forældrenes *livsførelse*. Efter hver analysedel samles op på pointerne. Før jeg starter på selve analysen, skal familierne præsenteres.

## Præsentation af familierne

På Strandgården er der som nævnt to huse. De tre familier, der indgår i undersøgelsen bor sammen i det ene hus. Den ene familie; **Søren og Christina** med deres søn **Mads** har jeg ikke haft mulighed for at følge så tæt som de to andre, da de har opholdt sig størstedelen af perioden i

<sup>14</sup> Indenfor en poststrukturalistisk tilgang arbejdes med subjektiveringsprocesser, hvor mennesker bliver til gennem og under gældende diskurser forstået på den måde, at subjekter er underlagt diskursen og samtidig bliver til igennem den (Foucault 2005; Søndergaard 2000).

deres eget hjem. Denne familie optræder derfor hovedsageligt som *betingelse for de to andre familier*. For forståelsens skyld skal det dog nævnes, at baggrunden for Søren, Christina og Mads' indskrivning på Strandgården er, at de har henvendt sig på skadestuen efter, at deres dreng på fem måneder, Mads kom til skade. Lægerne fik mistanke om vold, og familien blev derefter indskrevet i et afklaringsforløb<sup>15</sup> på Strandgården.

De to familier, der er omdrejningspunktet for analysen er derfor: Bo, Marie, deres søn Oliver og Rikke og hendes søn Jonas. Begge disse familiers forløb er illustreret på en tidslinje (bilag 5) for at give et overblik over vigtige begivenheder, som indgår i analyserne.

**Bo og Marie** er forældre til **Oliver**, som er fem måneder, da jeg møder familien første gang i februar. På det tidspunkt har de boet på Strandgården i tre uger. Oliver er parrets første barn, og familien var lige ved at flytte ind i deres nye lejlighed, da de blev indskrevet på Strandgården i et undersøgelsesforløb. Marie er på barsel fra sit job i et supermarked. Efter sin barsel vil Marie gerne uddanne sig til dyrepasser. Bo har indtil for nylig arbejdet som lagermedarbejder i en virksomhed men er blevet afskediget. Bo og Marie er begge sidst i tyverne og har kendt hinanden i nogle år, inden de fik Oliver. Baggrunden for, at familien er kommet på Strandgården er, at Oliver skrantede gennem en længere periode op til jul. Familien blev indlagt, og lægerne fik mistanke om vold. Bo er sigtet i sagen.

**Rikke** er 24 år og bor alene med sin søn, **Jonas**, som er knapt 3 år. Jonas' far bor ikke sammen med familien. Rikke har forældremyndigheden over Jonas, som er hos sin far hver anden weekend. Samarbejdet mellem forældrene betegner Rikke som svingende. Baggrunden for, at familien er indskrevet på Strandgården, er at Rikke i en periode har boet på krisecenter, hvor personalet har lavet en underretning om, at Rikke var umoden, og at Jonas ikke er alderssvarende. Rikke flyttede fra krisecentret og ind i en lejlighed alene med Jonas, som ikke har gået i vuggestue. I den følgende periode oplevede Rikke, at det gik dårligt, hvilket fik hende til at søge hjælp hos sin læge, som vurderede, at hun havde en ubehandlet fødselsdepression. Rikke har ikke længere sin lejlighed, og hun har hverken uddannelse eller arbejde. Hendes drøm er at uddanne sig til kosmetolog.

## Analysedel I: Rammer for indsatsen

I denne indledende del af analysen redegøres først kort for de *overordnede* lovmæssige rammer for et undersøgelsesforløb, og for det pædagogiske koncept, der sætter *lokale* rammer for det daglige arbejde med familierne på Strandgården.

---

<sup>15</sup> Se evt. beskrivelse af denne type forløb i bilag 3.

Den pædagogiske opgave på Strandgården er at støtte og vejlede forældrene i at være forældre, samtidig med at forældrenes kompetence til at varetage omsorgen for deres børn observeres og vurderes. Indsatsen er dobbelt, idet forældrene *på den ene side* oplever, at hjælpen åbner *muligheder for at lære noget* og at få en ny chance som familie. *På den anden side* bliver forældrene observeret og vurderet, mens de skal lære noget nyt. Dette skaber et klassisk dilemma i socialt arbejde mellem hjælp/kontrol (se kapitel 4). Dette dilemma mellem hjælp og kontrol er udfoldet empirisk og teoretisk af andre (eksempelvis Donzelot 1980; Asplund 1980; Appel Nissens 2005; Uggerhøj 2000). Disse undersøgelser peger på, at hjælp og kontrol er en grundlæggende præmis i socialt arbejde. Min ambition her er at tage afsæt i denne præmis og undersøge, hvor der kan udpeges muligheder for læring.

### **Lovmæssige rammer**

Begge de familier, hvis perspektiv, jeg udforsker, er i *undersøgellesforløb*. Den type forløb varer 14 uger, hvor familien observeres med henblik på en vurdering af deres *forældrekompetence*<sup>16</sup>. Strandgården leverer efter senest 14 uger 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 kommunen, om forældrene har forældrekompetence til at varetage omsorgen for barnet eller ej.

### **Det pædagogiske koncept**

Når forældrene bliver indskrevet i et undersøgelsesforløb flytter de ind i det ene af to beboerhuse, hvor de bor sammen med 1-2 andre familier. Pædagogerne observerer familien tæt i den første tid for at få et første indtryk af barnets trivsel, forældrenes kompetence og deres samspil med barnet. De er eksempelvis med og kigger på, imens forældrene bader, putter og skifter deres barn. Hvis pædagogerne *ikke* finder grund til bekymring for barnet, *slækker* de på graden af observation. Omvendt skærpes observationen (og pædagogerne griber eventuelt ind), hvis barnet ser ud til at lide overlast.

Den *officielle 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* som en del af Strandgårdens koncept i et undersøgelsesforløb. Afdelingslederen på Strandgården forklarer, at vejledningen blandt andet foregår gennem de

<sup>16</sup> Lov om Social Service § 50.

ugentlige samtaler, hvor forældrene gøres opmærksomme på ” ... et arbejds punkt, som de så arbejder på i en periode [...] så ser vi på den vejledning [...] hvordan er den integreret, hvordan gør de brug af det.”<sup>17</sup>

Arbejds punkter bliver dermed den/de opgave(r), forældrene arbejder med i deres forløb.

Forældrene bliver vejledt i, hvordan de kan arbejde med deres vanskeligheder, og de vurderes, som afdelingslederen fortæller, også på, hvordan de er i stand til at integrere den vejledning, de får. Undersøgel sesforløbet 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 forandre en vanskelig situation. Afdelingslederen på Strandgården beskriver det således:

”... det er jo klart, at vi ikke bare går ind i en undersøgelse og siger: Det kan lade sig gøre eller det kan ikke lade sig gøre. Vi kommer jo med nogle anvisninger på, hvordan det kan forandres eller gøres bedre, og hvordan optager familien så de anvisninger, hvordan kan de omsætte det til en bedre måde at være familie på.”<sup>18</sup>

Observationerne bruges dermed som grundlag for at opstille arbejds punkter og give vejledning i forhold til, hvordan forældrene kan *forandre sig*. Strandgården tilbyder således et tilbud om *hjælp og støtte* til forandring, samtidig med at forældrenes *vilje til* (”hvordan optager de anvisningerne”) at forandre sig *observeres og vurderes*.

Gennem arbejds punkterne gøres omsorg til *genstand for kontrol*. Dette har Maria Appel Nissen udfoldet (2005), og hun peger på, at forældrenes *samarbejds vilje* til at udvikle og forandre sig i en bestemt retning (til det, der i samfundets øjne er bedre forældre) er afgørende for pædagogernes forståelse af forældrene (Appel Nissen 2005).

## Indsatsens dobbelthed

Konceptet med arbejds punkter og vejledning i et undersøgelsesforløb beskrives af forældrene som dobbelt, fordi det på den ene side skaber *usikkerhed*, fordi de skal *vurderes* på, om de tager vejledningen til sig, og hvordan de ”integrerer” det nye, de lærer. Samtidig bliver de observeret og vurderet, *imens de lærer det*. 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 arbejds punkterne og vejledningen, der gør, at de kan holde ud at være i en undersøgelse, fordi de føler, at de *lærer noget, bliver bedre forældre* og dermed selv kan være med til at *påvirke vurderingen*.

<sup>17</sup> Interview med afdelingsleder.

<sup>18</sup> Interview med afdelingsleder.

Pædagogerne anerkender, at det er chokerende og hårdt for forældre at være i et undersøgelsesforløb. Denne forståelse for forældrenes situation lader dog til at træde lidt i baggrunden undervejs i forløbet med forældrene. Pædagogerne henviser eksempelvis til, at forældrene godt ved, at pædagogerne ikke kan bestemme, hvorvidt deres børn skal anbringes eller ej. For forældrene lader det imidlertid til at være en mere eller mindre konstant bekymring, de har hængende over hovedet, uanset hvor mange gange pædagogerne forsøger at berolige. Det fortæller noget om, at det er en meget alvorlig oplevelse for forældrene og at de føler, at hele deres livsgrundlag er på spil i de 14 uger, undersøgelsen varer.

Oveni at forældrene skal lære noget nyt og forandre sig, mens de er på Strandgården, oplever forældrene, at der ofte ”bliver ved og ved” med at komme nye arbejdspunkter, og at forskellige pædagoger forventer forskellige ting. Det betyder, at hver gang forældrene tror, at de er ”færdige” eller har lært det, de ”skal”, så kommer der nye ”opgaver<sup>19</sup>”. Opgaverne forekommer dermed let som en *uendelig strøm af krav*. Forældrene føler, at det er *med barnet som indsats*, hvis de siger nej til de opgaver, de får. Pædagogerne fortæller, at det med arbejdspunkterne er for at hjælpe forældrene med at gøre tingene bedre, så de får ”en chance mere” for at få det til at fungere i familien. Der er ikke entydige krav om, hvad forældre som minimum skal kunne for at være ”gode nok”, da det vurderes individuelt fra familie til familie, hvad der er behov for. Pædagogerne lægger dog i deres rapport vægt på den nære relation mellem forældre og børn, og at forældrene kan tilsidesætte deres egne behov.

Analyserne viser, at for nogle forældre *aftager usikkerheden og ubehaget* ved at blive vurderet jo længere frem i forløbet, de kommer. Dette svarer til min egen oplevelse af at træde ind i feltet. I begyndelsen skyggede kontrolaspekterne for, at jeg kunne få øje på andre ting. Jeg åndede lettet op, når jeg tog fra Strandgården, fordi jeg kunne tage hjem til min egen familie i modsætning til forældrene på Strandgården. Den første gennemskrivning af analysen bar således præg af næsten udelukkende at omhandle temaer, som drejede sig om hjælp/kontroldilemmaet. Dette aftog dog efterhånden, og jeg fik et mere nuanceret blik på de professionelle arbejder med familierne, hvilket, jeg håber, fremgår af de følgende analyser. Denne oplysning om min egen oplevelse skal bidrage til at formidle det pres, alle forældrene er udsat for i starten af indskrivningen, hvor pædagogerne er ”mere opmærksomme på forældrene og kigger dem mere over skuldrene”. For nogle forældre aftager følelsen af at ”blive kontrolleret” og bliver afløst af

---

<sup>19</sup> Jeg kalder det opgaver af to årsager: 1) Jeg forstår inspireret af Appel Nissen (2005) forældrenes omsorg og kærlighed til deres barn som en opgave, de skal præstere på bestemte (samfundsmæssigt anerkendte) måder for at blive vurderet som gode nok forældre. Den anden årsag er, at omsorg ikke er en statisk ting, som forældrene kan gøre på én rigtig måde. De skal hele tiden udvikle og justere deres måder at give omsorg på i forhold til deres barns udvikling.

en følelse af, at de er gode nok forældre, og at indsatsen *også* kan være en hjælp. For alle forældrene gælder det dog, at ”kontrolfølelsen” ind i mellem dukker op. For andre forældre aftager kontrolfølelsen kun sporadisk i de fjorten uger. Denne forskel i følelsen af at blive kontrolleret udforskes nærmere i analysedel II. Først følger en opsamling på det, jeg har gennemgået i denne første indledende del.

## Opsamling på analysedel I

I denne indledende del af analysen har jeg opridset rammerne for et undersøgelsesforløb. Via lovgivningen på området er pædagogernes opgave at observere og *vurdere forældrenes kompetence til at varetage omsorgen for deres børn*. Samtidig forventes pædagogerne at etablere samarbejde med forældrene, så de kan støtte forældrene til at løse deres vanskeligheder. Dette skaber ofte dilemmaer og vanskeligheder i det daglige arbejde for pædagogerne, idet de ”må sno sig” mellem disse modstridende krav<sup>20</sup>.

I forbindelse med familiearbejde opstår en *dobbelthed i indsatsen*, fordi forældrene på én gang hjælpes og kontrolleres af pædagogerne. Der er således tale om et dilemma mellem hjælp/kontrol, som ofte optræder i forbindelse med sociale indsatser. På den ene side oplever forældrene, at de kan få hjælp til at udvikle sig, og på den anden side vurderes de, samtidig med, at de skal udvikle og forandre sig. Kontroldelen træder – for nogle forældre - mere i baggrunden, efterhånden som forløbet skrider frem. For andre forældre føles kontrollen mere eller mindre konstant i forløbet. Dette udforskes i det følgende afsnit, hvor jeg med afsæt i indsatsens dobbelthed peger på muligheder for læring.

## Analysedel II: Bekymringens betydning

Formålet med denne del af analysen er at vise, hvordan forældrene forstår sig selv som *subjekt blandt andre*. Det vil sige, hvordan forældrene og deres vanskeligheder træder forskelligt frem i kraft af hinandens *forskelligheder*. De måder, forældrene og deres vanskeligheder bliver forstået på af de professionelle, får betydning for graden af kontrol i indsatsen. I denne analysedel viser jeg således, hvordan dobbeltheden i indsatsen (jf. analysedel I) får forskellig betydning for forældrene afhængigt af, *i hvor høj grad* de professionelle er *bekymrede* for familien.

---

<sup>20</sup> Interview med forstander.



## ”Jeg kan slappe mere af nu, hvor de siger, at de ikke er bekymrede...”

Marie og Bo flyttede ind på Strandgården i januar. Forinden var de været indlagt på sygehuset, fordi lægerne skulle undersøge omfanget af Oliver's skader. Familien var inden indlæggelsen i gang med at flytte ind i deres nye lejlighed. Marie fortæller, hvordan alle deres ting stadig står i flyttekasser, og at de på ingen måde var forberedt på først at skulle indlægges og derefter at flytte ind på Strandgården.

Marie fortæller, at det at blive kontrolleret og overvåget føltes værst i starten, indtil pædagogerne tilkendegav, at de ikke så grund til bekymring over forældrenes måde at passe Oliver på. Marie fortæller nu, at hun mere opfatter pædagogerne som ”helt almindelige mennesker”, som hjælper og lytter til det, familien selv ønsker.

Pædagogerne fortæller, at familien har:

”[...] flere ressourcer, end vi er vant til at se, og vi har ikke haft grund til bekymring. Oliver trives, og derfor har vi været mere *optaget af at hjælpe forældrene* ... som de jo også selv ville, med at arbejde på deres parforhold og få Bo til at tage noget mere ansvar ... han er den tunge i den sag”<sup>21</sup> (min kursivering)

Som citatet viser, er pædagogerne *ikke bekymrede* for Oliver's trivsel, og de er derfor *mere optaget af at hjælpe* familien med at udvikle deres parforhold. Indsatsen hænger for Marie og Bo således sammen med i hvilken grad, de er bekymrede for familien. Når de vurderer, at der *ikke er særlig grund til bekymring, træder kontrollen i baggrunden*.

Bo havde en anden oplevelse af den første tid på Strandgården:

Pernille: Er det blevet bedre efter du har været her et stykke tid og lært de andre forældre og pædagogerne at kende?

Bo: Nej slet ikke ... det skal bare overstås.<sup>22</sup>

Bo oplever i modsætning til Marie ikke, at kontroldelen træder i baggrunden efterhånden, som han lærer pædagogerne at kende, selvom han jo har været indskrevet lige så længe som Marie. I det følgende udforsker jeg Bo og Maries *forskellige opfattelser* af, hvordan det er at bo på Strandgården lidt nærmere.

Pædagogerne fortæller, hvordan de er optaget af at støtte Bo og Marie til at arbejde med deres parforhold, og hvordan dette implicerer at ”få Bo til at tage noget ansvar”. Bo bliver beskrevet både af Marie og pædagogerne som ”én, der er lidt tung”, og som skal ”presses for at

<sup>21</sup> Uddrag fra pædagogernes teammøde 28/5.

<sup>22</sup> Første interview med Bo.

komme på banen.” Pædagogerne fortæller, at de *samlet set* ikke er bekymret for familien, men når forældrene skal vurderes hver for sig, er der ifølge pædagogerne grund til at være mere opmærksom på udviklingen i relationen mellem Oliver og Bo, fordi han blandt andet ikke er god til at ”tilsidesætte egne behov for Jonas”<sup>23</sup>. Relationen mellem Marie og Oliver giver ifølge pædagogerne ikke anledning til bekymring, og Marie bliver omtalt som ”positiv” og ”ivrig efter at lære noget”.

Bo bliver således vurderet *i forhold* til Marie og omvendt. Marie bliver forstået som én, der er ”positiv” og ”gerne selv vil have hjælp” i forhold til Bo, som omvendt bliver til ”den tunge”, som giver mere grund til opmærksomhed. Dette kommer der eksempler på senere i analysen.

Kontrol delen i indsatsen fylder mere i relationen mellem Bo og pædagogerne end mellem pædagogerne og Marie, men når Bo omtales *sammen med Marie*, *rekontekstualiseres* forståelsen af ham imidlertid, idet han sammen med Marie kommer ind under beskrivelsen ”en familie med flere ressourcer”. Dette fremgår blandt andet af den afsluttende rapport, hvor det ekspliciteres, at ”... forældrene *tilsammen* har de ressourcer, der skal til.”<sup>24</sup> For Bo er det således både godt og skidt at blive set i sammenhæng med Marie, da hun betyder, at der ikke er bekymring for Bos relation til Oliver, når de ses i en sammenhæng. I en situation, hvor forældrene skal vurderes hver for sig i forhold til hinanden, fremstår Bo dog som én, man skal være ”mere opmærksom på”.

Denne analyse har vist, hvordan Bo og Marie bliver til i kraft i hinanden. I det følgende bredes dette tema ud i forhold til fællesskabet familierne imellem.

### **Forældre blandt andre forældre**

Hvor Bo ser forløbet på Strandgården som noget, der ”bare skal overstås”, ser Marie det omvendt som en mulighed for, at hun og Bo kan udvikle sig:

#### **Maries perspektiv:**

Marie fortæller, hvordan hun *på forhånd* forestillede sig, at hun ville møde ”narkomaner”, ”alkoholikere” eller andre, ”der slet ikke kan passe deres børn” på Strandgården. Marie beskriver det derfor som en ”stor lettelse” at møde Søren og Christina, fordi de *ikke* levede op til hendes forestillinger:

Marie: [...] Søren og Christina, dem vil jeg gerne blive ligesom (griner).

Pernille: Hvordan kan det være?

<sup>23</sup> Observation 14.

<sup>24</sup> Observation 14.

Marie: ... jamen altså de er jo bare så glade for hinanden og ... hjælper hinanden. Det, synes jeg, er flot, ... sådan som de gør det.<sup>25</sup>

Christina og Søren ser i Maries øjne ikke ud til at have de samme vanskeligheder som hun og Bo. Marie oplever derfor Christina og Søren's fællesskab som en *kontrast* til sit eget familieliv, der kan bidrage til, at hun og Bo kan se, at parforhold og forældreskab kan være anderledes. Fællesskabet med Christina og Søren er dermed en *ressource* ("dem vil jeg gerne blive ligesom") i Maries øjne, fordi deres måde at være forældre og par på kan have en positiv indflydelse på hende og Bo ("de er glade for hinanden og hjælper hinanden").

Marie forklarer, at hun og Bo har fjernet sig fra hinanden, efter at de er blevet forældre, og at de har haft store uenigheder om, hvordan de skal håndtere den fælles opgave at være forældre. Marie synes, at hun hænger på alle de huslige pligter, og at Bo "er doven". Bo føler på den anden side, at Oliver er tættere knyttet til sin mor, og at de to (Oliver og Marie) har noget sammen, han ikke er den del af. Den svenske professor i psykologi, Phillip Hwang har forsket i faderskab, og mødrene i hans undersøgelse synes, at fædrene deltager for lidt i både de praktiske gøremål og pasningen af barnet (Hwang 2002a). Fædrene fortæller på den anden side, at de føler sig udenfor fællesskabet mellem mor og barn (Hwang 2002b). Hwangs undersøgelse kan her bidrage til at synliggøre, at de vanskeligheder, Marie og Bo slås med, er *almene problemstillinger* knyttet til deres ændrede livssituation i forbindelse med at blive forældre.

Selvom Marie udpeger fællesskabet med Christina og Søren som først og fremmest en ressource for hende og Bo, betyder fællesskabet omvendt, at Bo og Maries vanskeligheder fremstår som *særlige og mere alvorlige*, fordi Marie føler, at der er meget langt fra det samarbejde og parforhold, hun ser Christina og Søren have til sit og Bos. Marie fortæller eksempelvis, at når hun og Bo skændes, bliver hun mere ked af det og flov, end da de boede hjemme i deres lejlighed, hvor ingen hørte dem. Marie og Bo bliver konfronteret med deres konflikter i lyset af Christina og Søren's harmoniske familieliv. Det fører nogle gange til endnu flere konflikter og frustrationer hos Marie og Bo. Fællesskabet mellem de to familier giver således både adgang til at se, at tingene kan være anderledes og dermed udstikke en mulig ønsket retning at bevæge sig i. Omvendt kan det også føre til øgede konflikter i ens egen familie, fordi frustrationen vokser.

Som nævnt viser eksemplerne i denne analysedel, hvordan forældrene forstår sig selv som subjekt blandt andre subjekter. I kraft af fællesskabet med Christina og Søren bliver Maries *egen bekymring og frustration* over hendes og Bos situation forstærket. Maries vanskeligheder

<sup>25</sup> Første interview med Marie.

rekontekstualiseres dermed afhængigt af, hvilke andre forældre hun ser sig selv – og *bliver set* - i forhold til.

### **Bos perspektiv:**

Bo udtrykker ikke eksplicit, hvad han synes om fællesskabet med de andre familier, men følgende observationsuddrag fra en aften, hvor Søren og Christina laver mad og spiser sammen med Marie og Bo, kan bidrage til at vise, hvordan Bo gør noget andet, end han plejer igennem en fælles praksis med Søren:

Det er sidst på eftermiddagen, og Søren står ved køkkenbordet og ordner kød. Bo sidder ved spisebordet. De to mænd snakker om fodbold, og efter lidt tid rejser Bo sig og kigger på Søren. Sådan står de lidt, mens Søren bliver færdig med kødet og går i gang med at vaske grøntsagerne. Søren opfordrer Bo til at skære dem ud. Bo nægter først, fordi han ”sgu ikke kan finde ud af det der”, som han siger. Da Søren er færdig med at rense grøntsagerne, begynder han selv at skære. Bo kigger på, og efter lidt tid rækker Søren ham kniven. Bo tager i mod den og begynder lidt tøvende at skære. Christina er inde i stuen, hvor hun leger med Mads på gulvet. Marie er i vaskerummet for at hænge tøj op. Bo råber for sjov ude fra køkkenet, at Christina og Marie skal komme og ”tage deres del”. Marie råber grinende tilbage, at det er dem, der har købt ind, og at Bo ”har godt af at lave noget”. Hun griner sammen med Christina. Bo smiler lidt [...]<sup>26</sup>

Det er Marie, der plejer at lave mad og i det hele taget ordne de fleste opgaver, og eksemplet herover illustrerer, hvordan Bo og Marie organiserer deres fællesskab *anderledes* i denne situation. Bo får via fællesskabet med Søren mulighed for at træde ind i en position, hvor han er *aktiv*. Det giver ham mulighed for, at *han* kan opfordre Marie til at ”tage sin del”. Han og Marie laver skæg med hinanden her på tværs af rummene og via fællesskabet med Søren og Christina og madlavningsprojektet som et *fælles tredje*<sup>27</sup>. Fællesskabet med Søren og Christina giver Bo og Marie mulighed for at få nogle andre erfaringer med hinanden. Særligt er fællesskabet mellem Bo og Søren i eksemplet *medierende* for Marie og Bos fællesskab: Marie oplever, at Bo er glad og bidrager aktivt til fællesskabet. Det står i modsætning til hendes oplevelse af, at ”han altid sidder i sofaen”. Marie får derfor mulighed for at ændre sin forståelse af Bo, og Bo ser en kontrast til sin vanlige måde at holde sig i baggrunden af fællesskabet. Han oplever, at han får *nye* muligheder, når han gør noget andet, end han plejer.

<sup>26</sup> Observation 3.

<sup>27</sup> En fælles aktivitet som har betydning udenfor de involverede selv, og som kan motivere til deltagelse (Mørck 2006).

Eksemplet kan bidrage til at forstå Bos handlinger i *andre* situationer. Bo får her i køkkenet efterhånden mod på opgaven med at skære grøntsager, efter at han først har set, hvordan Søren gør. Situationen kan ses som et eksempel på, at Bo *kommer mere på banen*, hvilket både Marie og pædagogerne forsøger at få ham til i forhold til Oliver.

Bo og Søren skaber sammen en situation, der har fællestræk med *mesterlære* (Lave 1999; Lave og Wenger 2003), hvor Søren kan ses som fuldgyldig deltager og Bo som legitim perifer deltager, der er *rettet mod* at blive en større del af fællesskabet. Situationen med Søren i køkkenet giver Bo mulighed for først at stå og se på, hvordan Søren gør, og Bo forventes ikke at deltage fuldt ud.

Bo fortæller efterfølgende en lille flig om sig selv. Han beskriver sig selv som ”lidt genert” og som ”én, der har fået nogle hak over tuden”. Bo har ikke ønsket at præcisere disse beskrivelser. Sammen med Bo og de andre overskrider han imidlertid forståelsen af sig selv som den, ”der ikke er med” og den, ”der får hak over tuden”. Denne erfaring kan få betydning for ham i andre situationer, fordi han ser en måde at ”komme på banen” på. Bo kan således få nye erfaringer, der kan give ham en mere nuanceret forståelse af sig selv. Sørens invitation ind i madlavningsprojektet åbner for, at Bo kan gøre noget andet, og det er således ikke kun op til Bo selv. Hans muligheder afhænger både af Søren og også af Marie, som straks går med på Bos spøgefulde opfordring om, at hun og Christina skal tage deres del. De andres måde at agere på i forhold til Bos ændrede position, betyder at han blive en, der kan ”komme på banen”, som er det, pædagogerne og Marie forventer af ham. Senere viser jeg, hvordan Bo kommer på banen i forhold til Oliver. Først skal vi lige se nærmere på, hvad det er, Marie mener med, at Bo skal mere på banen.

### **Forskellige udgangspunkter: ”mere fælles”/”gøre som jeg plejer”**

Som jeg beskrev ovenfor ser Marie forløbet på Strandgården som en mulighed for at lære noget, som hun og Bo lige så godt kan få det bedste ud af:

”Når vi nu SKAL være her, kan vi jo lige så godt få det bedste ud af det. ... Men det er ikke så meget i forhold til pasning af Oliver, for det kan jeg godt ... det er mere i forhold til, hvordan vi samarbejder som par, og der synes jeg pædagogerne, de lytter til, hvad vi gerne selv vil. Det er ikke bare en observation, for det kan de godt se ikke er nødvendigt.”<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Første interview med Marie.

Som dette eksempel viser, er Marie rettet mod den *hjælp og vejledning*, familien kan få til at forbedre samarbejdet mellem hende og Bo, og hun lægger vægt på, at pædagogerne lytter til, at det er dét, der skal arbejdes på og ikke forholdet til Oliver. Ét af de arbejds punkter, der formuleres er, at "Bo skal komme mere på banen", og at forældrene skal være "mere fælles om tingene"<sup>29</sup>. Maries ønske om at *etablere fællesskab* om det at blive forældre kan paralleliseres til såkaldt "almindelige forældre" som et *alment tema*. Eva Silberschmidt Vialas undersøgelse af 10 førstegangsførældrepar viser, at de har tilsvarende ønsker til deres forældreskab: Frem for en millimeterdemokratisk arbejdsdeling ønsker parrene således i højere grad at forældreskabet er *fælles* (Viala 2006).

Arbejds punktet ligger - set fra Maries perspektiv - *primært hos Bo*, som skal forandre sig ved at "tage mere ansvar". Marie nævner ikke, at *hun selv* skal gøre noget anderledes. Pædagogerne har dog et lidt andet perspektiv på Maries rolle i forhold til, hvad der er familiens arbejds punkt:

"... i virkeligheden handlede det om, at Marie sagde til Bo: "Jeg vil gerne have noget mere fra dig... du skal mere på banen", og når han så prøvede [...] så var hun over Oliver med det samme [...] og så havde han utroligt svært ved at komme til [...] hun kunne ikke slippe kontrollen"<sup>30</sup>

Ifølge personalet på Strandgården handler opgaven ikke *kun* om, at Bo skal gøre noget, men også om, at Marie skal "slippe noget af kontrollen". Opgaven er således *fælles* set fra pædagogernes perspektiv, da *Marie er en betingelse* for, at Bo kan "komme på banen".

Set på denne måde kan Bos tilbageholdenhed ses som hans forsøg på at *koordinere* sin egen deltagelse i forhold til Maries. Selvom det fører konflikter med sig, og Marie er utilfreds med, at hun står for det hele, kan Bos måde at deltage på ses som en indsats for overhovedet at få fællesskabet imellem dem til at fungere.

Marie lægger vægt på, at *kontroldelen nedtones*, og at pædagogerne lytter til, "hvad vi selv vil". Bo er i starten ikke selv optaget af at komme mere på banen. Han er i stedet rettet mod at *gøre det han plejer*; at gå på arbejde og se fjernsyn. Han giver ikke udtryk for at have projekter eller ønsker på hverken sine egne eller Maries vegne. Dette står i modsætning til, at pædagogerne lytter til det "vi selv vil". Maries "vi" henviser til, at hun og Bo i fællesskab ønsker en forandring, men Bo er ikke umiddelbart interesseret i at ændre noget. Det eneste, Bo med sikkerhed vil sige om dette er, at han ikke ønsker, at familien skal skilles. Man kan sige, at Bo

<sup>29</sup> Første interview med Marie.

<sup>30</sup> Interview med afdelingsleder.

således forsøger at *fastholde* sin praksis ved at gøre det, han plejer. På den anden side ønsker han at bevare forholdet med Marie, og det vil kræve at han *ændrer sin praksis* (kommer mere på banen). *Det, han plejer, flytter sig således*, og han må derfor gøre noget andet for at bevare forholdet til Marie. Bos standpunkter er således ikke entydige men kan ses som en skiftende bevægelse mellem at ville gøre, som han plejer og at ville ændre sig.

Bo tager tidligt af sted på arbejde i hverdagene, og når han kommer hjem, tilbringer han en stor del af tiden foran fjernsynet eller computeren. Bo har ikke ønsket at kommentere eller forklare, hvorfor han gerne bare vil være i fred.

For bedre at kunne forstå Bos begrundelse for at holde fast i det, han plejer, inddrager jeg som inspiration Liselotte Ingholts (2008) måde at anvende Holzkamps begreb om livsførelse på. Ingholt anvender livsførelsesbegrebet til at synliggøre gymnasieelevers vaner og fællesskabers betydning for undervisningen og omvendt (Ingholt 2008). Ingholt skelner på baggrund af Holzkamp mellem de ”cykliske rutiner” og det ”egentlige liv”<sup>31</sup> i livsførelsen (1998:27). De cykliske rutiner udføres ifølge Holzkamp (1998) næsten per automatik; at stå op og gå i bad, tage tøj på osv., alle disse handlinger *aflaster* mennesker, fordi de ikke skal vurdere og begrunde deres handlinger i forhold til disse ting, der gøres hver dag. På den måde får mennesker plads til at leve ”det egentlige liv”. På samme måde argumenterer Holzkamp for, at rutinerne gør mennesker trygge og hjælper dem videre ved at genoprette hverdagen så hurtigt som muligt efter alvorlig sygdom eller katastrofer (Holzkamp 1998; Borg 2002). Ved at inddrage denne forståelse af cykliske rutiner som forsøg på at genoprette en hverdag efter en chokerende begivenhed, kan Bos begrundelser nuanceres ved at se hans passivitet som en *strategi* for at håndtere de ændringer, der er sket i hans liv. Dette bud på at forstå Bos mulige handlegrunde betyder, at Bo kan forstås som *chokeret* frem for *uvillig*, og som én der forsøger at håndtere den chokerende situation ved at *aflaste sig selv* frem for en forståelse af Bo som *doven*. Her kan drages en parallel til Ida Schwartz’ afhandling, hvor hun beskriver, hvordan pædagogerne på en døgninstitution for anbragte børn konsekvent søger at forstå børnene som *ulykkelige frem for vanskelige* (Schwartz 2007), hvilket betyder, at børnenes handlinger kontinuerligt forstås i lyset af dette. Pædagogerne ser derfor børnene som nogen, der har brug for omsorg og trøst frem for at føle afmagt overfor børnene.

<sup>31</sup> Holzkamps opdeling er kritiseret for at skabe en dualisme mellem det egentlige liv og de cykliske rutiner i form af en hierarkisering, hvor det egentlige liv tæller mere (Borg 2002; Kousholt 2006). Andre kritiserer Holzkamp opdeling for at overse, at der også er variation i rutinerne (og ikke kun i det ”egentlige liv”) (Dreier 2008a). Her anvendes opdelingen for at vise, hvordan Bo søger at opretholde sine ”cykliske rutiner”.

## Uvilje vækker også bekymring

Når jeg spørger Bo, hvad han gerne vil have ud af forløbet på Strandgården svarer han, at han "[...] bare være i fred og have det her overstået"<sup>32</sup>. Annette Carstens undersøgelse af klientsamtaler mellem sagsbehandlere og klienter, der skal i aktiveringstilbud, viser, at klienterne bliver vurderet på er, hvor *motiverede* de er (Carstens 2005). Motivationen kan imidlertid ikke bare rette sig mod hvad som helst. Den skal rette sig mod at forsørge sig selv. Det er således ikke legitimt for klienter på aktivering at være motiveret for at være på overførselsindkomst. På samme måde kan man her pege på, at Bo er motiveret i den forkerte retning set fra et professionelt perspektiv. Det er ikke legalt at være motiveret for at sidde og se fjernsyn eller at gøre som han plejer, for formålet er jo netop, at Bo skal forandre sig og gøre noget andet, ellers forstår pædagogerne ham som *én, der ikke gider* (jf. også Appel Nissens undersøgelse 2005). At være *én, der ikke gider*, vækker *bekymring* og kræver i følge pædagogerne, at de "presser ham lidt".

Bos egne forklaringer peger på, at hans modvilje retter sig mod de *organiseringer* af samtaler og aktiviteter. Som Marie også påpeger, er det "ikke fordi han har noget imod at tale med pædagogerne", men at han ikke gider tale om følelser:

Bo: Det er sgu ikke noget, jeg gider. Det er spild af tid, og jeg hader at være til det. Det er sådan noget med at sidde i rundkreds og tale om problemer. .<sup>33</sup>

Bo fortæller, at han deltager modstræbende, og at han gør det, fordi han ved, at han "skal". Bo føler sig presset til at agere på særlige – for ham fremmede - måder, som udpeges som *legitime* i den aktuelle praksisideologi<sup>34</sup>. Bo reagerer i forhold til sine betingelser (de pædagogiske organiseringer) men hans modvilje tolkes af pædagogerne som tegn på "indre vrede og aggressivitet"<sup>35</sup>. Det, Bo ikke gider, retter sig mod den måde, den pædagogiske indsats er organiseret på. Fra et professionelt perspektiv ser det imidlertid ud til at være Oliver, Bo ikke gider.

Bos forholdemåder på Strandgården træder tydeligere frem, når Bos deltagelse *andre steder* inddrages. Bo fortæller, at han føler sig som en lus mellem to negle, fordi han er anklaget for vold mod Oliver. Det betyder, at han er mistænkt hos politiet, hvilket indebærer, at han får

<sup>32</sup> Første interview med Bo.

<sup>33</sup> Første interview med Bo.

<sup>34</sup> Morten Nissen har arbejdet med Foucaults diskursbegreb og anvendt det i lokale sammenhænge i betydningen som en lokal måde at udpege rigtige og forkerte måder at handle på (Nissen 2001). Praksisideologier kan bryde med eller reproducere mere overordnede samfundsmæssige diskurser.

<sup>35</sup> Observation 14.



taget fingeraftryk og ”forbryderbillede”, som han selv formulerer det. Følgende citat kan nuancere, hvorfor Bo er tilbageholdende med at prøve nye ting med Oliver:

”Jamen jeg har jo heller ikke prøvet det [at passe små børn] før, og jeg ved ikke altid, om jeg gør det rigtigt, så der ikke sker noget med ham [Oliver] ... især når alle tror, at det er mig, der har gjort det [vold mod Oliver]”<sup>36</sup>

Citatet peger på flere ting. Bo fortæller eksempelvis, at han ikke har prøvet at passe små børn før, og at han er bekymret for at gøre noget forkert, så der sker noget med Oliver. Bo giver her udtryk for en almen bekymring, som er naturlig hos forældre, der første gang står med ansvaret for et lille barn (Hwang 2002b). Men det særlige her er, at mistanken mod Bo betyder, at han har mere sårbar i forhold til at blive observeret og kontrolleret (”især når alle tror, at det er mig, der har gjort det”). Hans angst for at gøre noget forkert øges, og hans lyst til at kaste sig ud i nye ting og lære minimeres. Den konkrete situation betyder, at det er sværere for Bo at gøre det, pædagogerne og Marie forventer af ham.

Bo fortæller, at han til sidst følte sig presset til at gøre noget, hvis ikke vurderingen af hans forældrekompetence skulle blive negativ:

”... jamen hun [pædagogen] pressede på ikke? Det var skideirriterende, og jeg blev først sur ... de blander sig i alt og siger, at jeg er doven og ikke gider og sådan noget ... [...] men nu har jeg prøvet næsten alt med ham [Oliver] ... nu kan jeg det.”(lyder stolt).<sup>37</sup>

Uddraget peger på, at Bo føler sig presset til at handle anderledes, og at han synes at det er irriterende. Omvendt kan man pege på, at selvom Bo synes, at presset er irriterende, skaber det på længere sigt udvidede muligheder for ham. Han gør noget andet og får mulighed for at få et tættere forhold til sin søn og opnå et bedre samarbejde med Marie. Samtalerne med pædagogerne er også med til at løfte lidt af presset fra Bos skuldre, fordi pædagogerne støtter ham ved at pege på, at det ikke *kun* er hos ham, nøglen til forandring ligger, men også hos Marie, som må ses som en del af hans livsbetingelser. Dette udfoldes i analysedel III.

Opsummerende kan man sige, at Bo på forskellige måder forsøger at *håndtere* sin livssituation, og hans handlinger må forstås som velbegrundede i relation til hans aktuelle livsbetingelser frem for som et udtryk for, at han har bestemte karaktertræk (fx dovenskab eller indre aggressivitet).

<sup>36</sup> Første interview med Bo.

<sup>37</sup> Første interview med Bo.

I denne analyse har jeg ønsket at pege på at det ved at inddrage Bos deltagelse i andre sammenhænge bliver muligt at udvide perspektivet, således at Bos handlinger kan forstås som *velbegrundede i forhold til hans aktuelle livsbetingelser* – eksempelvis ved at vise, at én forståelse af, han gør, hvad han plejer, er at han forsøger at håndtere sin ændrede situation og at få greb om en hverdag ovenpå (og midt i) en chokerende periode.

Jeg vender tilbage til Bo og Marie i analysedel III. Nu vendes blikket mod Rikkes refleksioner over sin indskrivning på Strandgården.

### **”Alle mine venner synes, at jeg er den bedste mor”**

I dette og de følgende to afsnit viser jeg eksempler på, hvordan Rikke oplever det meget anderledes end Marie at flytte på familieinstitution. Rikkes forståelse af sig selv som en god mor, må revurderes, fordi hun skal bo sammen med andre forældre, som har andre betingelser for at være forældre end hun selv. Analyserne viser dermed tilbage til det, jeg indledte analysedel II med; nemlig at forældrene forstår sig selv som subjekt blandt andre. Her viser jeg, hvordan dette stiller sig for Rikke.

Rikke er som tidligere beskrevet flyttet ind på Strandgården, fordi både lægen og sagsbehandleren er bekymret for, om Rikke kan tage sig af Jonas. En uge efter indskrivningen fortæller Rikke i forbindelse med en forældredag (jf. beskrivelsen i kapitel 4), hvordan hun selv ser på baggrunden for, at hun og Jonas er på Strandgården:

Rikke: Alle mine venner synes, at jeg er den bedste mor.[...] Jeg er her, fordi jeg ikke har noget sted at bo, og så fordi min læge siger, at jeg har en depression, og det er hårdt, når jeg er alene om alting.

Pædagog: Du er her, fordi kommunen er usikker på, hvad du kan som mor.<sup>38</sup>

Rikke forstår ikke kommunens bekymring, for hun synes ikke selv, at der er grund til at være bekymret for Jonas. Hun peger i stedet på vanskeligheder knyttet til sine *livsbetingelser* (manglende bolig, enlig mor) som årsag til, at familien nu bor på Strandgården. Pædagogen peger derimod på kommunens usikkerhed på Rikkes evner som mor som årsag.

Pædagogerne gør i starten en indsats for at berolige Rikke og fortælle hende, at der vil blive taget hensyn til, at hun er deprimeret, når de skal foretage vurderingen af hende.

Efter den første tid har pædagogerne dannet sig et indtryk af Rikkes problemer; de vurderer, at der ikke er ”god kontakt” mellem Rikke og Jonas – særligt er pædagogerne bekymrede over, at der ikke er øjenkontakt mellem mor og søn.

<sup>38</sup> Observation 5.

Bekymringen kan ses i sammenhæng med, at den socialpædagogiske praksis igennem mange år har trukket på en psykoanalytisk og psykodynamisk tilgang i forståelsen af børns udvikling (jf. kapitel 4), hvor eksempelvis øjenkontakt anses for afgørende for den tætte kontakt mellem forældre og børn. Øjenkontakt blev derfor på opfordring fra pædagogerne formuleret som ét af Rikkens første arbejds punkter. Jeg vender tilbage til, hvordan Rikke arbejder med denne opgave, og hvilken betydning det får for hendes liv i analysedel III. I denne analysedel fokuserer jeg på, hvordan Rikke bliver til som mor i kraft af de andre forældre i huset.

Rikkens opfattelse af, hvorfor hun og Jonas er indskrevet på Strandgården er *i konflikt* med pædagogernes opfattelse, fordi de to parter ser situationen fra hver deres ståsted. Pædagogerne ser det fra et fagligt ståsted som deres opgave at styrke den nære kontakt mellem Rikke og Jonas. Rikke mener selv, at hun gør det godt nok, og at hun bare har brug for at komme over sin depression og få en bolig.

Rikke beskrives i modsætning til Søren og Christina af pædagogerne som ”mere den type forælder, vi normalt får ind.”<sup>39</sup> Pædagogerne giver udtryk for, at der i højere grad er grund til bekymring i Rikke og Jonas’ sag, og problemerne knyttes til Rikkens *måde at være mor på*. Pædagogerne fortæller blandt andet, at Rikke er umoden og ikke god til at tilsidesætte sine egne behov for Jonas. Set med pædagogernes øjne adskiller Rikke sig fra de to andre familier i huset ved at være en bestemt ”type forælder”, som er normal på Strandgården. Rikke vækker *mere bekymring* end de andre familier, og pædagogerne er derfor ”mere strikse med observationerne”, som de udtrykker det. Kontrol delen får således større betydning i Rikkens sag end i Marie og Bos samt Christina og Søren. Christina og Søren beskrives som ”meget usædvanlige”, fordi de har høje stillinger og et stort hus. Det kan se ud til, at Christina og Søren. s livsbetingelser (stort hus, gode jobs) og gode samarbejde kan være argument for, at der ikke er grund til bekymring, mens Rikkens livsbetingelser *ikke* inddrages i forståelsen af hendes vanskeligheder.

### **”Jeg er bange for at *blive en dårlig mor af at bo her*”**

Rikke oplever indskrivningen af hende og Jonas som en ”overreaktion fra kommunens side”, og hun synes hellere, at ”de” skulle anbringe ”nogle af dem, der ikke kan passe deres børn”. Inden anbringelsen boede Rikke alene i en lejlighed med Jonas, og hun har derfor været vant til selv at bestemme. Hun beskriver det som ”ret grænseoverskridende” at flytte ind og skulle gøre alting under ”overvågning”. Samtidig er det overvældende for Rikke at skulle forholde sig til så mange andre mennesker hele tiden og skulle bo tæt, når hun har været vant til at bo alene med Jonas.

<sup>39</sup> Uddrag fra pædagogernes teammøde 28/5.

Rikke forestillede sig forud for indflytningen, hvordan det ville være at bo på familieinstitution, og i lighed med Maries forestillinger forventede Rikke, at hun ville møde ”dårlige forældre”. Rikke er meget optaget af, at hun selv kan risikere at blive en dårligere mor, mens hun bor på Strandgården:

Rikke:[...] de [familie og venner] tænker jo sikkert, at jeg er en dårlig mor, så ... og det er jeg også bange for at jeg bliver, når jeg skal bo sådan et sted her, fordi det er så svært at skulle være i det pres, mener jeg ... du er konstant under pres.<sup>40</sup>

Rikke fortæller, at hun indtil nu har vurderet sig selv som mor i forhold til mødrene i Tv-serien ”De unge mødre”<sup>41</sup>. Hun er især optaget af det, mødrene i tv-serien gør, som Rikke *ikke* synes, er godt, og hun differentierer dermed sig selv fra dem og bruger dem som målestok for, hvordan hun kan forstå sig selv som en bedre mor. Ole Dreier påpeger i sin undersøgelse af familier i terapi, at forældrene i starten har lettere ved at finde ud af, hvad de *ikke* vil, end hvad de vil, og at det hjælper dem i processen med at tage stilling til, hvad de selv vil (Dreier 2008a). Med Dreier kan man derfor pege på, at Rikke, i kraft af at de andre forældre i tv-serien, gradvis er ved at tage stilling til, hvordan hun selv gerne vil være mor.

Hvor Marie ser fællesskabet med de andre forældre som en mulighed for, at hun og Bo kan lære noget, så er Rikke lidt mere tvivlende overfor, hvordan hun skal opfatte de andre forældre på Strandgården. Hendes tøven overfor, hvordan hun skal forstå de andre forældre, kan hænge sammen med, at Rikke inden indflytningen på Strandgården har set sin egen tilgang til at være forælder som ”den rigtige” (”alle mine venner synes, at jeg er den bedste mor”). Rikke fortæller, at der ikke er mange i hendes omgangskreds, som har børn endnu, og hun beskriver sig selv som en ”ung mor”. Hendes målestok, for hvordan hun selv håndterer sin rolle som forælder, går som beskrevet i høj grad ud fra ”de unge mødre” i tv. Da hun møder de andre forældre på Strandgården, svarer hendes forestillinger om, hvem hun ville møde her, ikke til virkeligheden. De andre forældres måder at håndtere forældrerollen på sætter Rikkens eget forældreskab i perspektiv, fordi hun ser, at der også er *andre* måder at gøre det på, som hun ikke bare kan afvise som ”dårlige”. Når Rikke alligevel tøver overfor, hvordan hun skal vurdere de andre forældre, kan dette citat fra interviewet med Rikke bidrage til forståelsen:

<sup>40</sup> Første interview med Rikke.

<sup>41</sup> Dokusoap på TV-kanalen TV4. Programmet følger forskellige kvinders problemer og succeser i forbindelse med, at de bliver mødre i en ung alder. Flere af kvinderne er enlige forældre.

Rikke: [...] Hvis jeg siger, at jeg synes, at der er problemer, så er der ingen vej tilbage, så tænker de bare, at jeg slet ikke kan klare ham [Jonas], og så tager de ham sikkert [...]"<sup>42</sup>

Dette citat illustrerer, at Rikke frygter, at hvis hun medgiver, at der muligvis er problemer i hendes egen familie, vil Jonas blive taget fra hende. Rikke prøver at holde pædagogerne lidt fra livet ved ikke at vise dem, om der er problemer. At anerkende de andre forældre som nogle, hun kan lære noget af, kan i Rikkens optik være det samme som at erkende, at hun selv har problemer, og at der derfor er ting, hun skal ændre på. Dette kan ses i sammenhæng med det citat, jeg lagde ud med: Rikkens bekymring for at ”blive en dårlig mor”. Hendes vurdering af sig selv kan ændre sig, når hun ser andres måde at være mor på og bliver forstået i forhold til disse andre.

Rikke var i starten optaget af at ”blive ved med at være en god mor”. Når hun ses som mor i en ændret sammenhæng sammen med andre forældre, der tilskrives mere værdi, må Rikke derfor *ændre sin praksis for at blive ved med at forstå sig selv som en god mor*. De andre forældre får dermed betydning for Rikkens læreproces.

Man kan sige, at det er en almen pointe at forældre sammenligner sig med andre forældre. Rikke forsøger at finde sine egne værdier ved at identificere, hvad hun *ikke* vil og hvordan hun *ikke* vil gøre tingene. Her kan drages en parallel til Dorte Kousholts undersøgelse af familieliv, som peger på, at forældre i søgen efter værdier, de ønsker for deres egen familie, differentierer sig i forhold, hvordan de *ikke* er eller vil være (2006:234). Det særlige for forældrene på Strandgården er, at de bliver vurderet med deres barn som indsats, imens de – som alle andre forældre - famler efter at finde ud af, hvor de selv står og forsøger at tage stilling til de mange forskellige indtryk og muligheder for at håndtere forældreskabet.

Sammensætningen af forældre, der bor på Strandgården, får betydning for pædagogernes problemforståelser. Eksempelvis kategoriserer pædagogerne som nævnt Christina og Søren, Bo og Marie som ”atypiske familier”, fordi de har ”flere ressourcer” end ”de forældre, vi plejer at få.” Særligt Søren og Christina skiller sig i følge pædagogerne ud.

Rikke er hverken alkoholiker eller stofmisbruger, som hun selv siger, men hvad nu hvis Rikke havde boet sammen med forældre, der faktisk var i *større* vanskeligheder end hende selv, hvordan ville hun så være blevet til i kraft af de andre beboere? Min pointe her er, at Rikkens vanskeligheder træder mere alvorligt frem, fordi hun deler hus med forældre, der adskiller sig markant fra hende selv. Når moderskab knyttes til livsbetingelser, kan Rikke derfor faktisk blive en *dårligere* mor af at bo sammen med forældre, der forstås som bedre mødre end hende.

<sup>42</sup> Første interview med Rikke.

De fire andre forældre omtales af pædagogerne som ”ualmindelige”. De forstås som velfungerende og fuldt ud i stand til at passe deres børn (for Bos vedkommende i hvert fald når han vurderes sammen med Marie). De er ikke i fare for at blive dårligere forældre ligesom Rikke. De får omvendt mulighed for at blive forstået som endnu bedre og endnu mere ressourcerige *i kraft af Rikke*. Ens forældreskab forstås forskelligt, afhængigt af den kontekst, man er forældre i, hvilket leder til en pointe om, at det, man kan som forælder mere alment må ses som *kontekstafhængigt*. Det peger på, at sammenfald af uheldige omstændigheder kan føre til, at alle familieliv potentielt kan vække bekymring, og at vanskeligheder derfor må ses i *sammenhæng* med den aktuelle livssituation.

Jeg vil pege på to ting på baggrund af ovenstående analyse af forældres fællesskaber: Når forældre ser sig selv som *forælder blandt andre forældre*, ser de deres egen situation i lyset af de andre forældre på godt og ondt. De får derved på den ene side mulighed for at se de andres *forskellighed som en ressource for deres egen læring* i fællesskabet. På den anden side kan de andres (mangel på eller mindre alvorlige) vanskeligheder betyde, at deres egne vanskeligheder bliver mere alvorlige, at de selv kommer til at føle sig som ”*dårligere* forældre”.

## Depression rekontekstualiseres

Lige efter Rikke er flyttet ind, skal hun til den første forældredag fortælle om baggrunden for, hvorfor hun og Jonas er på Strandgården. Stolene er sat i en rundkreds, og to pædagoger, to forældre og jeg sidder der sammen. En pædagog spørger, om Rikke har lyst til at starte. Rikke tøver lidt men fortæller alligevel. Hun bliver meget ked af det i forbindelse med fortællingen. Pædagogerne spørger Christina, om hun kan hjælpe Rikke, så det bliver lettere for hende. ”Er der noget, du kan gøre i det daglige?” Christina tøver lidt men svarer, at Rikke ikke skal tænke på det praktiske i huset, da Christina nok skal tage sig af det. Hos pædagogerne er der stor forståelse for, at Rikke er deprimeret, og at hun dermed ikke skal ”belastes”. Én af pædagog fortæller, at hun ”... får lyst til at passe på Rikke og under hende at have lidt tid for sig selv. Hun er jo alene om alting.”<sup>43</sup> Hun tilbyder derfor blandt andet at se efter Jonas, mens Rikke går i solarium.

Den beskrevne situation får forskellig betydning for Christina og Rikke. Christina bliver til som den, der har overskud til at kunne bidrage med noget ekstra for at hjælpe og aflaste Rikke. Rikkens depression betyder her, at Rikke får sympati og forståelse fra pædagogerne, og støtte og fritagelse fra praktiske opgaver fra Christina. Rikke fortæller efterfølgende, at hun ”ikke er så glad for at skulle vise, at hun er ked af det”. Hun forbinder det med at vise ”svaghedstegn”.

<sup>43</sup> Observation 5.

Rikke synes derfor, at hun har udleveret sig selv ved at fortælle om noget sårbart, så andre kan se, hvordan hun har det. Samtidig er hun glad for den megen støtte og opbakning, hendes fortælling udløser.

Et par uger efter i en anden situation bliver Rikke opfattet helt anderledes af de andre deltagere:

Marie, Bo og Rikke har lige spist sammen, da jeg kommer på besøg. Bo og Rikke er nu gået ud og ryge, mens Marie er i gang med at rydde op i køkkenet, samtidig med, at hun er ved at lave grøntsagsmos til Oliver. Da hun er færdig med det meste, siger hun: ”Jeg tror, at jeg vil lade Rikke rydde resten op nu.” Marie går ud og kalder på Rikke, som kommer ind og begynder at rydde op.

Under det efterfølgende beboermødet bliver rengøringen i huset diskuteret, og Marie og Bo giver sig til at fortælle om, hvordan Rikke har svinet i weekenden. Christina og Søren giver deres besyv med om, hvordan de i det hele taget synes, at Rikke har slækket meget på rengøring og oprydning ”her på det sidste”. Pædagogen, der leder mødet, tilslutter sig og fortæller i kontante vendinger, hvordan der er blevet efterladt mad på køkkenbordet i weekenden [...] Rikke bliver meget fortørnet over at blive angrebet og synes, at det er uretfærdigt, fordi hun, som hun selv påpeger ”plejer at gøre rent efter sig”.<sup>44</sup>

Dette eksempel illustrerer, hvordan forældrene er optaget af forskellige ting på forskellige tidspunkter, og hvordan det kan give anledning til konflikter. Hvor Rikke i den første situation bliver forstået som én, der er deprimeret og dermed én, man ikke kan forvente bidrage til fællesskabet i lige så høj grad som de andre, bliver Rikke i denne situation kritiseret for ikke at leve op til husreglerne om at gøre rent efter sig selv. I denne situation forstår de andre deltagere Rikke som fuldt ud i stand til at bidrage på lige fod med de øvrige deltagere og ikke som én, der skal tages specielle hensyn til. Depressionen er et problem, der rummer forskellige muligheder for Rikke i forskellige sammenhænge afhængigt af, hvordan de andre opfatter den konkrete situation.

Pædagogen handler begrundet i forhold til sin position som professionel. På beboermødet er én af opgaverne at sørge for, at der er klare linjer omkring rengøringen i huset, og pædagogen handler dermed ud fra en interesse i, at huset skal være rent og pænt, og at ”der skal være til at holde ud at være for alle”.

For at forstå Rikkes manglende oprydning må Rikkes livsførelse inddrages. Da situationen med det efterladte mad fandt sted, var Jonas hos sin far. Rikke havde en ”friweekend”, hvor hun

<sup>44</sup> Observation 6.

var i byen. Hun fortæller mig senere, at hun er ”to meget forskellige personer”, når hun har Jonas, og når hun har ”fri”:

”Når jeg har Jonas er jeg den der meget ansvarlige og jeg ved godt, hvad man kan og ikke kan, og når han så er hos sin far, så skal jeg bare fyre den af og hygge mig og kun tænke på mig selv, for jeg er jo alene om ham ellers, så det er ikke så tit, jeg kan gøre det.”<sup>45</sup>

Rikke er normalt meget optaget af, hvordan andre opfatter hende. Hun fortæller, at det er vigtigt for hende at fremstå som ”ansvarlig mor”. Man kan sige, at dette er hendes *generaliserede forholdemåde* (jf. kapitel 2). For at leve op til det, er der en masse ting i hverdagene, som Rikke må gøre for at understøtte denne måde at være mor på. Eksempelvis har hun faste rutiner for, hvornår Jonas skal i bad, og at han har rent tøj. Rikke fortæller også, at det nogle gange er svært at leve op til, fordi hun er træt, og det er hårdt at være alene om Jonas. At være ansvarlig kræver således en aktiv indsats hver dag, hvor hun må lade være med ”bare at ligge på sofaen”, selvom det nogle gange er det, hun helst vil. Hun må aktivt ”føre sit liv” ansvarligt.

Når Jonas er hos sin far, bliver der mere plads til Rikkens egne interesser, og hun synes ikke, at hun behøver at tænke på at være ansvarlig. Tværtimod bliver det vigtigste for Rikke at nyde, at hun ikke har ansvaret for Jonas, og hun er mest optaget af at have det sjovt. Det, Rikke er rettet mod normalt, forekommer hende ikke særligt relevant, når hun har ”fri fra Jonas”. Det at være ansvarlig hænger åbenbart for Rikke sammen med det at være mor, og når hun har fri fra rollen som mor, så behøver hun ifølge sig selv heller ikke være ansvarlig på andre områder. Det skaber problemer for Rikke, fordi de andre forældre og pædagogen ikke har samme opfattelse. De anerkender, at hun er enlig i denne weekend, men de opfatter hende stadig som ansvarlig voksen, som må tage sine pligter på sig. Fællesskaberne kan således også være sanktionerende, hvis nogen ikke lever op til de fælles pligter i huset. Rikke ses her ikke som én, der skal aflastes og hjælpes.

Maries handlinger må også ses i sammenhæng med, at hun i denne periode er optaget af på pædagogernes opfordring at give mere slip på Oliver. Det er svært for Marie og hun fortæller, at hun ”øver sig” ved at lade andre komme til oprydningen i huset, da det er lettere end at give slip på ansvaret for Oliver. I eksemplet har Marie inviteret Rikke til at spise sammen med hende, Bo, Oliver, og efter maden er Bo og Rikke gået udenfor for at ryge. Marie ryger ikke og bliver derfor inde i køkkenet og rydder op. I dette eksempel stopper hun efter at have ryddet nogle af tingene

---

<sup>45</sup> Observation 6.



op og overlader resten til Rikke. Denne handling kan ses som en del af Maries forsøg på at gøre noget andet i forhold til, hvad hun plejer og ”øve sig” i at slippe kontrollen.

Rikke får betydning for, at Maries nye strategi fungerer, fordi Rikke tager imod opfordringen og går i gang med at rydde op.

Denne analyse bidrager med viden om, hvordan forældre (og pædagoger) på godt og ondt er hinandens muligheder for at afprøve nye ting og udvikle standpunkter. Analysen viser også, hvordan Rikkes depression får en ny betydning, når hun gør noget andet - hendes vanskeligheder rekontekstualiseres. Samtidig viser analysen, hvordan der foregår mange ting på én gang, og at Maries handlinger og krav til Rikke hænger sammen med og er begrundet i *hendes* livssituation, hvor hun er rettet mod noget andet, som rækker ud over den konkrete situation.

## Opsamling på Analysedel II

I denne del af analysen har jeg søgt at vise, hvordan forældrene *bliver til i kraft af hinandens forskelligheder* forstået på den måde, at forældrene forstås forskelligt afhængigt af, hvilke andre forældre, der bor i huset. Konsekvensen af dette bliver især tydelig, fordi den ene familie (Christina og Søren) af pædagogerne omtales som ”*usædvanlige*” (i betydningen ressourcestærk). Forældrenes forskelligheder er på den ene side en ressource for læring. Dette ses blandt andet i eksemplet med Bo, der bliver involveret i et madlavningsprojekt med Søren. Dette fællesskab gav Bo mulighed for at *gøre noget andet*, end han plejer og få en erfaring med at *være med*. Denne erfaring kan han bruge i fællesskabet med Marie. Omvendt træder ens egne vanskeligheder tydeligere frem i lyset af andre familier, der ikke har de samme vanskeligheder. Eksempelvis bliver Bo og Maries problemer i parforholdet tydeligere i lyset af Christina og Søren, hvilket øger Maries frustration over, at hun og Bo ikke kan de samme ting.

Analyserne har også peget på, at *graden af de professionelle bekymring*, får betydning for, i hvilken grad forældrene *kontrolleres*: Når bekymringen *stiger*, har de professionelle tendens til at kontrollere forældrene mere, hvilket for Rikke betød, at den pædagogiske indsats rettede sig væk fra hendes livsbetingelser, og at fokus i stedet blev rettet mod relationen mellem hende og Jonas *isoleret set*. Bekymringen betyder en øget tendens til at *psykologisere og individualisere* årsager til forældres handlemåder frem for at se disse handlemåder som begrundet i livssituationen.

Undersøgelser viser, at det ofte vækker bekymring hos de professionelle (både sagsbehandlere og pædagoger), når forældre og børn har vanskelige livsbetingelser (Egelund 2002), men det ser ud til, at den konkrete indsats i stedet rettes mod den nære relation mellem

forældre og barn isoleret set, og at fokus på livsbetingelsernes betydning derfor falder ud af billedet (se også Kousholt 2008, 2009).

Når pædagogerne ikke ser grund til bekymring for en familie, daler graden af kontrol, og fokus rettes mod konkrete vanskeligheder knyttet til forældrenes hverdagsliv. Det viste eksemplet med Marie og Bo, hvor indsatsen blev rettet mod at styrke deres samarbejde om Oliver. Når kontroldelen træder i baggrunden, ser det ud til, at det pædagogiske arbejde i højere grad tager udgangspunkt i forældrenes *egne* ønsker og engagementer, hvilket – som redegjort for i teoriafsnittet – åbner mulighed for, at forældrene kan forbinde det, de lærer på Strandgården til konkrete situationer i deres hverdagsliv.

Bo, som *sammen med Marie* ikke vækker bekymring, bliver alligevel forstået som én, pædagogerne er nødt til at være mere opmærksom på og presse mere, fordi han *ikke udviser engagement* overfor de pædagogiske aktiviteter som Marie. Bos modvilje mod aktiviteterne bliver forstået som et udtryk for en ”indre vrede” og dovenskab frem for som begrundet netop i de konkrete aktiviteter, han forventes at indgår i. Schwartz udpeger sammenhænge mellem professionelles følelse af afmagt og en tendens til at psykologisere årsager til vanskeligheder (Schwartz 2007). Dette kunne se ud til at være det, der sker i forhold til Bo. Maria Appel Nissen (2005), Annette Carstens (1998) og Lars Uggerhøjs (2000) undersøgelser peger i lighed med dette på, at afmagt kan føre til, at forældre bliver anset for uvillige til forandring.

Indsatsen på Strandgården indeholder dog også muligheder for Bo, idet han igennem samtaler med pædagogerne bliver set som ”én, der ikke kan komme til” i fællesskabet med Marie, og ansvaret for forandring fordeles dermed mellem forældrene, hvor Marie ellers mente, at ansvaret lå hos Bo. Denne indsigt i hinandens perspektiver og betydningen for læring kommer der mere om i analysedel III.

Opsummerende kan man pege på, at analyserne åbner for en mere udfoldet forståelse af, at der er *nuancer* i hjælp/kontrol dilemmaet.

Det, der er vigtigt at pege på her, er at bekymringen skabes i en konkret sammenhæng. De professionelles bekymring er velbegrundet i lyset af deres professionelle erfaringer, og at det er *en del af deres job* at være bekymrede. Som pædagogerne selv peger på, er de familier, jeg har fulgt, mere undtagelsen end reglen. Andre gange flytter familier ind, hvor børn lider overlast. Det jeg ønsker at pege på her er således ikke, at bekymringen skal væk, men at det er vigtigt at forholde sig *refleksivt* og *kritisk* til, *hvad* bekymringen retter sig imod og hvordan man handler i forhold til bekymringen. Det vil sige, at bekymringen først og fremmest må ses i en sammenhæng; eksempelvis må der reflekteres over, hvilke *andre familier* den konkrete familie ses i sammenhæng med. Hvilke begrundelser kan der være for de handlinger, der bekymrer?

Analyserne skal heller ikke ses som et argument for, at indsatsen kun skal tage udgangspunkt i forældrenes egne interesser. For hvordan forholder de professionelle sig eksempelvis til en forælder, der kun vil se fjernsyn? I næste analysedel viser jeg eksempler på, hvordan forældre *også* lærer, selvom arbejdspunkterne tager udgangspunkt i ting, som forældrene selv som udgangspunkt ikke er engageret i.

### **Analysedel III: Udvikling af standpunkter**

I analysedel II pegede jeg på, at pædagogernes bekymring får betydning for, hvordan indsatsen tilrettelægges. Bekymringen har derfor betydning for *fokus* i den pædagogiske indsats og dermed for hvilke *arbejdspunkter*, forældrene skal arbejde med på Strandgården. Her viser jeg med afsæt i analysedel II, hvordan forældrene arbejder med deres arbejdspunkter i de konfliktsuelle fællesskaber – det vil sige *i samspil med andre forældre og pædagoger*. Ved at se på indsatsen fra et forældreperspektiv bliver det således muligt at se, hvordan indsatsen på Strandgården gennem en personlig stillingtagen til arbejdspunkterne forbindes til forældrenes øvrige hverdagsliv. Fokus er dermed på, *hvordan* indsatsen får betydning for forældrenes liv.

### **Øjenkontakt; fra abstrakt arbejdspunkt til personligt standpunkt**

Som den foregående analysedel viste, har Rikke og pædagogerne forskellige opfattelser af hvad familiens vanskeligheder består i, og hvad der er brug for hjælp til. Her viser jeg eksempler på, hvordan Rikke ser forskelligt på sit arbejdspunkt over tid.

Rikke tænker en del over sin fremtid og synes, at det er problematisk, at hun hverken har job eller uddannelse. Hun vil gerne uddanne sig til kosmetolog. Hun har dog svært ved at se, hvordan det skal kunne lade sig gøre, når hun er alene med Jonas. Rikke fortæller, hvordan hun har talt med pædagogerne om disse fremtidsdrømme på forældredagene, men at hun savner konkret hjælp til, hvordan hun kan organisere sin livsførelse i fremtiden, hvis hun både skal være alene med Jonas og passe en uddannelse.

Rikke er frustreret, fordi hun oplever, at omdrejningspunktet i hendes samarbejde med pædagogerne flyttes væk fra dette og i stedet drejer sig om hendes kontakt med Jonas:

Rikke: De har sagt, at jeg skal blive bedre til øjenkontakt og til at kommunikere ... og sætte ord på mine handlinger. [...]

Pernille: Er der nogle ting udover de praktiske med bolig og uddannelse, du gerne vil have hjælp til?"

Rikke: [...] nej, men der er problemer med, at han [Jonas] ikke hører efter [...].<sup>46</sup>

Rikke kunne i starten ikke forstå, hvorfor pædagogerne går så meget op i øjenkontakt. Hun er i stedet optaget af, hvordan hun får Jonas til at gøre, som hun siger men kan ikke se sammenhængen mellem dette og øjenkontakt.

Rikke er også rettet mod at få styr på de basale rammer for hendes og Jonas' liv da hun ved, at det er et ufravigeligt krav, for at hun kan få Jonas med hjem, at de har et sted at bo. Ifølge Eva Tufte fra Mødrehjælpen er det: "... afgørende for, om en enlig mor klarer sig, [...] tilknytningen til arbejdsmarkedet, det sociale netværk, uddannelsen og helbredet." (Søndergaard 2005:8). Rikkens interesse i at få styr på bolig og uddannelse kan derfor ses som vigtigt for familiens muligheder fremover. Pædagogerne mener på deres side, at de praktiske ting kan komme senere, og at det i første omgang er vigtigt at få styr på relationen mellem Rikke og Jonas. Pædagogerne fortæller, hvordan det er tydeligt for dem, at Rikke og Jonas ikke "ser hinanden". Pædagogerne tror, at Rikke og Jonas' forhold vil ændre sig til det bedre, hvis Rikke "går ind i en tættere kontakt" med Jonas. For Rikke virker øjenkontakt, at se hinanden og at sætte ord på handlinger abstrakt og diffust, og hun har svært ved at se forbindelsen mellem disse ting og de vanskeligheder, hun selv oplever at stå i (manglende bolig, ingen uddannelse, enlig mor). Rikke bliver derfor i starten irriteret, når pædagogerne minder hende om at have øjenkontakt, og når de skriver i logbogen, at hun ikke har sat ord på sine handlinger overfor Jonas. Hun er uforstående overfor, at de ting kan have så stor betydning, som pædagogerne tillægger det.

Rikke begynder alligevel at arbejde med at have mere øjenkontakt med Jonas. Hun fortæller, hvordan hun mest gør det "for at gøre pædagogerne tilfredse", og at hun synes, at det er akavet og svært, især når hun bliver observeret imens.

Efter cirka en måned har Rikkens syn på arbejds punktet ændret sig, og hun fortæller, at hun slet ikke tænker over det mere, når hun søger øjenkontakt med Jonas, fordi det er blevet noget, hun "bare gør":

"[...] jeg kan godt se nu, at sådan noget som øjenkontakt, det har rigtigt stor betydning, så det har jeg lært rigtigt meget af. Og det har givet mig rigtigt meget positivt ved, at Jonas er blevet mere opmærksom på mig, og jeg er blevet mere opmærksom på ham."<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Første interview med Rikke.

<sup>47</sup> Første interview med Rikke.

Uddraget viser, at arbejdspunktet *over tid* får en ny betydning for Rikke, fordi hun *ved at gøre noget andet* oplever, at relationen til Jonas ændrer sig i form af, at de er mere opmærksomme på hinanden.

Rikke tror, at dette kan gøre en forskel i en anden sammenhæng; nemlig i forhold til Jonas' far, som har Jonas boende nogle weekender om måneden. Rikke fortæller, hvordan hun tidligere har følt, at det er svært at trænge igennem til Jonas, når han har været hos sin far. Hun fortæller, hvordan hun kan føle sig jaloux på deres relation, fordi Jonas er så glad for sin far. Hun oplever, at Jonas slet ikke ænser hende når faren er der. Nu håber hun, at hendes og Jonas tættere relation kan skabe mere balance, så hun ikke føler sig valgt fra af Jonas, når de er sammen alle tre. Rikke fortæller, at hun er overrasket over, hvor ”stor betydning” øjenkontakt har, og at det, *hun gør*, kan have så stor betydning for, hvordan hun og Jonas har det sammen. Man kan sige, at Rikke *får øje på sin egen betydning* i relationen mellem Jonas og hende, og hun lærer, at hun selv kan bidrage til at ændre dette ved at handle anderledes.

Opsummerende kan man sige, at øjenkontakt startede med at være noget, pædagogerne var optaget af og tilskrev betydning, og som Rikke kun arbejdede med, fordi hun ”skulle” for at komme hjem. Gennem sine ændrede handlinger og nye erfaringer ser Rikke, at øjenkontakt betyder, at hun lettere kan ”trænge igennem ” til Jonas, når de ser på hinanden, og hun oplever derfor, at han hører mere efter.

I denne proces kan man sige, at Rikke via arbejdspunktet tager stilling til de muligheder, det giver, og dermed *transformeres arbejdspunktet til Rikkes personlige standpunkt* Dette eksempel viser, at selvom Rikkes primære engagement i starten ikke var rettet *indad* mod at arbejde med sit forhold til Jonas men i stedet *udad*<sup>48</sup> mod mere praktiske vanskeligheder, så indebærer pædagogernes pres for at få hende til at arbejde med relationen til Jonas en mulighed for, at Rikke kan komme tættere på Jonas, og hun kan også se, hvordan hun lettere vil kunne gøre sig gældende i fremtidige situationer, hvor Jonas' far er sammen med dem.

Denne analyse bidrager med viden om, at bekymringen for den nære relation mellem Jonas og Rikke betyder, at arbejdspunkterne tager udgangspunkt der frem for i vanskeligheder knyttet til hendes livssituation. Rikke lærer det, *andre* har udpeget for hende som det vigtige, og hun formår *selv* at forbinde det, så det kan bidrage relevant til hendes fremtidige liv som deleforælder.

---

<sup>48</sup> Jeg er opmærksom på, at indad/udad ikke kan opdeles, men her kan dikotomien være et billede, som kan bidrage til at formidle pointen. Jeg er inspireret af kousholt (2009), som anvender en lignende dikotomi for at fremhæve en pointe.

## Øjenkontakt er ikke kun en sag for to

I Rikke og Jonas liv på Strandgården er det ikke altid nemt at holde fast i det med en tættere kontakt. Det er heller ikke altid klart for Rikke, om det, hun gør, understøtter dette mål, eller om hun i virkeligheden gør noget helt andet. I dette afsnit vil jeg vise, hvordan det ikke kun er op til Rikke at søge øjenkontakt med Jonas. Andre ting spiller også ind, eksempelvis de andre forældre i huset, som det følgende er et eksempel på:

Rikke og Jonas er i køkkenet og skal til at spise. Jonas sidder allerede i sin stol og Rikke skal til at sætte sig på stolen ved siden af ham med sin tallerken. Hun stopper lidt tøvende op og flytter så stolen om på den anden side af bordet, så hun nu stadig sidder ved siden af Jonas og kan hjælpe ham med maden, men fra den nye plads kan de to også se hinanden i øjnene. Jonas begynder at gnide øjnene og græde lidt. Han skubber til maden (rugbrød og nogle kogte grøntsager) og kigger ned. Rikke prøver at få øjenkontakt med ham. I mellemtiden er Bo [...] kommet ud i køkkenet. Han kigger lidt på maden og siger: ”Føj hvor her stinker! adr..!” Bo går i gang med at smøre en mad. Jonas stopper med at græde og kigger op på Bo. Rikke prøver igen at få Jonas opmærksomhed men forgæves. Situationen ender med, at Rikke skælder ud, fordi Jonas ikke spiser ”som han får besked på”. Jonas begynder at græde og kigger ned i bordet. Rikke beder Bo ”skride ud, så vi kan få ro.” Bo nægter og siger, at han må smøre mad, hvis han vil og at han også har ret til at være i køkkenet. Jonas skubber tallerkenen væk og peger på det toastbrød, Bo er ved at spise. Rikke sukker opgivende og begynder at smøre toastbrød<sup>49</sup>.

I eksemplet forsøger Rikke at sætte sig strategisk, så hun bedst kan få øjenkontakt med Jonas. Alligevel går det ikke. Én af årsagerne er, at Rikke og Jonas er rettet imod forskellige ting: Jonas har ikke lyst til at spise og demonstrerer dette ved at gnide sig i øjnene og skubbe maden væk. Han er måske træt eller bare ikke sulten. Rikke er på sin side optaget af at få Jonas til at spise – og ikke hvad som helst men rugbrød og grøntsager. *Ikke* toastbrød. Bo kommer ind i køkkenet og forstyrrer med sine ord og handlinger det, Rikke er i gang med. Rikke prøver at få Bo til at gå, men det vil han ikke. Rikke og Bo har tidligere haft konflikter. Én af pædagogerne har hjulpet Bo og Rikke med at håndtere konflikterne, og Rikke er blevet rådet til, at hun skal lade Bos bemærkninger ”gå ind ad det ene øre og ud af det andet”, hvilket jeg ser hende forsøge at praktisere på andre tidspunkter.

Rikke beder Bo om at ”skride”, så hun lader ikke hans bemærkninger om maden gå ind ad det ene øre og ud af det andet her, men hun forfølger på den anden side heller ikke konflikten.

---

<sup>49</sup> Observation 7.

Bo er på sin side optaget af, at han er sulten og har lyst til en mad. Da han føler sig angrebet af Rikke, der beder ham ”skride ud”, bliver det vigtigt for ham at stå fast på sin brugsret til køkkenet på lige fod med Rikke. Bos handlinger kan ses i sammenhæng med de tidligere konflikter mellem Bo og Rikke, hvor Bo har givet udtryk for, at Rikke må indrette sig efter de andre i huset, da de ”var her først”.

Rikkens forsøg på at skabe øjenkontakt afløses af, at hun bliver mere optaget af at få Jonas til at ”høre efter og gøre som han får besked på”. Da hun irettesætter Jonas for at få ham til at spise, begynder han at græde og kigger ned. Rikke kan derfor nu slet ikke få øjenkontakt med ham.

Jonas er først optaget af, at han ikke vil spise. Undervejs i situationen får Jonas alligevel lyst, da han ser Bo smøre mad.

Denne situation kunne foregå i mange andre børnefamilier, idet konflikter om mad er et alment tema (Kousholt 2006; Juul 2000). For at forstå det særlige, der er på spil for Rikke her, kigger jeg rundt om den aktuelle spisesituation:

Rikke har ved en tidligere lejlighed fortalt, at hun har daglige konflikter med Jonas for at få ham til at spise. Sundhedsplejersken synes, at han er undervægtig, og at det derfor er vigtigt, at han får ordentlig mad. Sundhedsplejersken er én af de professionelle, der skal udarbejde en rapport, som indgår i beslutningen om familiens fremtid. Der hviler derfor et pres på Rikke for at få Jonas til at spise, når nu sundhedsplejersken er bekymret. Rikke forsøger derfor forskellige metoder for at få Jonas til at spise, men da det ikke lykkes, og Bo oven i købet blander sig, vurderer Rikke, at det er formålsløst at fortsætte kampen med Jonas.

Her kan man pege på, at Bo begrænser Rikke i hendes forsøg på at gøre det, hun er rettet mod, og som er vigtigt for hende. Omvendt kan man sige, at Jonas ikke virkede specielt ivrig efter at spise, *inden* Bo kom ud i køkkenet, og man kunne derfor forestille sig, at situationen alligevel var endt i en konflikt. Set på denne måde, blev Bo Rikkens mulighed for at opgive kampen med Jonas.

Da Jonas fik toastbrødet, faldt han til ro igen, og så ”fik han da i det mindste noget at spise”, som Rikke efterfølgende forklarer mig. Rikkens parathed til at ændre sin strategi og gøre noget andet, end det hun havde tænkt sig, når der dukker forhindringer op, betyder at Jonas trods alt fik mad – godt nok ikke det mad, Rikke havde tænkt sig, men hun er tilfreds med, at han overhovedet fik noget.

Analysen peger på, at det ikke kun afhænger af Rikke, når hun vil skabe øjenkontakt. Det er ikke alene op til hende, fordi både Bo og Jonas’ handlinger er betingelser for, hvordan Rikke kan handle. Dette viser at forældrenes arbejde med deres arbejds punkter ikke kun afhænger af

dem, selvom arbejds punktet som i dette tilfælde omhandler den nære relation mellem Jonas og Rikke. Det jeg vil understrege med analysen, er at *den nære relation ikke udspiller sig isoleret men derimod i en sammenhæng, hvor også andre indgår og har betydning.*

Rikke fortæller efterfølgende, at hun havde besluttet sig for at have mere fokus på øjenkontakten end på at få Jonas til at høre efter og gøre, hvad der bliver sagt. Men i situationen ændrede dette sig, og hun blev alligevel mere optaget af at få ham til at høre efter, som hun også er rettet imod. Dette viser, at standpunkter ikke bare er noget, der kan forfølges målrettet og velovervejet men derimod noget, der hele tiden skifter og afløses af andre standpunkter i en omskiftelig praksis, hvor andre ting også har betydning for, hvordan man kan handle.

I det følgende afsnit skal vi se, hvordan Bo og Marie arbejder med deres opgaver.

### **Indsigt i hinandens perspektiver fører til ændret forståelse**

I analysedel II præsenterede jeg Bo og Maries arbejds punkter. Her viser jeg, hvordan Marie og Bo gennem indsigt i *hinandens* perspektiver får øje på *deres egen betydning* for deres fælles praksis.

Marie fortæller i et interview, hvordan fællesskabet mellem hende og Bo har ændret sig undervejs i forløbet:

Marie: ... Jeg giver mere slip nu [på Oliver] og lader Bo tage ham, så det er faktisk næsten hver morgen ham, der står op med ham og laver hans morgenmad ... helt selv uden at jeg skal sparke ham af sted (griner).

Pernille: (Griner) Ok. ... Hvordan er den forandring sket, tror du?

Marie: Hm ... jamen jeg tror, at det er de samtaler [med en pædagog] ... det har altså været godt.

Pernille: Ok ... Hvad er det i samtalerne, der har hjulpet?

Marie: Jamen fordi ellers får Bo og jeg ikke snakket sammen på den måde ... vi lytter til hinanden der og så får man en anden forståelse.[...]

Pernille: Ok ... kan du prøve at give et eksempel på, hvor du fik en anden forståelse?

Marie: Jamen for eksempel det der med, at Bo er usikker og ikke bare doven, som jeg ellers troede ... altså det der med, at han ikke hjalp særligt meget til, der har jeg fundet ud af, at det er, fordi han er usikker [...]<sup>50</sup>

Marie fortæller, at samtalerne hjælper hende til både at få øje på Bos *begrundelser* og på *sin egen betydning*. Fra at forstå Bos manglende initiativ som udelukkende udtryk for dovenskab, udvides perspektivet til, at han *også* er usikker på, hvordan han skal løse opgaverne, uden at gøre

<sup>50</sup> Andet interview med Marie.



noget forkert. Marie bliver også klar over, at hun *selv* er med til at begrænse Bo, når hun ikke giver mere slip på Oliver og lader Bo prøve sig frem og finde sin egen måde at gøre tingene på. Dette har ændret sig i forhold til i starten, hvor Marie udelukkende syntes, at det var Bo, der skulle forandre sig. Samtalerne giver Bo og Marie mulighed for at se deres egen betydning *via den andens begrundelser*. Indsigten i at den anden står et andet sted og ser tingene anderledes får dermed betydning for, hvordan både Bo og Marie kan se sig selv som deltagere i et fællesskab.

Marie lærer, hvordan hun og Bo *sammen* kan ændre på organiseringen af deres fælles livsførelse, og at hendes handlinger skaber præmisser for, hvordan Bo kan være med.

Bo giver udtryk for, at det var en ”øjeblik” for ham at se, at pædagogerne var interesserede i hans perspektiv på tingene. Bo begynder at ændre sin praksis – først fordi han bliver presset til det af pædagogerne, men senere fordi han tager stilling til de nye muligheder, den ændrede deltagelse giver ham i familien. Han fortæller stolt om de nye ting, han gør, og at det er *ham*, der har helt styr på Oliver’s morgenmad:

Bo: Marie, hun har jo styr på det.

Pernille: Ja.

Bo: ... men jeg mangler kun at bade ham [Oliver] nu, ellers har jeg prøvet alt andet.

Pernille: Ja? Det er da rigtigt godt. ... hvad gør du, når du skal prøve noget nyt med ham?

Bo: Jeg vil helst gøre det sammen med Marie, for hun viser det og så spørger jeg hende [...]

Men nu er det mig, der står op og laver morgenmad ... hver morgen! <sup>51</sup>

Bo ser Marie som den, ”der har styr på det”, og det er derfor en hjælp for ham at se, hvordan Marie gør. Han fortæller også, at han helst vil gøre tingene *sammen med* Marie. Her udtrykker Bo et ønske om at være fælles om tingene, som Marie jo også gerne vil. Bo har på baggrund af de erfaringer, han har gjort sig med at være med i fællesskaber på Strandgården (fx lave mad med Søren, og gøre flere og flere ting med Oliver) *transformeret standpunktet*, om at gøre som han plejer til, at han nu gerne vil være *mere med* til at passe Oliver, fordi han kan se, hvordan det kan ændre forholdet mellem ham og Oliver og også mellem ham og Marie. Her inddrager jeg igen Phillip Hwangs undersøgelse af faderskab, som viser, at *jo mere tid fædre har tilbragt sammen med barnet* des større ansvar og varmere følelser føler de for barnet (Hwang 2002a). Hwangs undersøgelse kan bidrage til at forstå Bos situation: Undervejs i forløbet på Strandgården mister Bo sit job, og han tilbringer derfor mere tid sammen med Oliver. Den fælles praksis, Bo får med Oliver, fører til, at Bo føler større ansvar for at passe Oliver og hans følelser for drengen vokser frem af den fælles praksis mellem far og søn.

<sup>51</sup> Andet interview med Bo.

Nogle gange bliver Bo meget i tvivl om det nye, han skal. Eksempelvis hvis Marie ikke gider vise ham det, eller hvis hun ”hele tiden retter ham og vrisser”. I sådanne situationer trækker Bo sig og vil ikke hjælpe til med noget. Andre gange tager han til fodboldkamp uden først at planlægge det med Marie, så hun bliver sur. I sådanne situationer handler Bo på måder, som er i modstrid med det nye, han er ved at lære, fordi situationen og dermed præmisserne ændrer sig.

Denne analyse har vist, hvordan både Bo og Marie får øje på deres egen betydning i fællesskabet i familien. Marie får også øje på Bos *begrundelser*, hvilket giver hende en mere nuanceret forståelse af hans handlinger, og hun kan derfor se ham som usikker og ikke kun doven. Bo får øje på, at Marie også skal ændre noget, for at de kan blive mere fælles, og at pædagogerne således ikke kun ”er ude efter ham”.

Bo er på den anden side irriteret over, at pædagogerne fortsætter med at presse ham til at komme mere på banen. Han føler ikke, at de anerkender alt det, han allerede har ændret.

Marie har stadig svært ved at give slip på Oliver, og i en periode hjælper pædagogerne familien ved at dele dem op i forhold til pasningen af Oliver. Intentionen med opdelingen er at give Bo mulighed for at opfylde de forventninger, der stilles til ham om at tage initiativer og komme på banen, uden Maries indblanding. Bo og Marie har på skift ansvar for pasningen af Oliver. Mens den ene forælder har ”vagten”, må den anden ikke hjælpe til. I det følgende afsnit får vi indblik i, hvordan denne indsats opleves fra Bos perspektiv.

### Modstridende råd

Som et led i at støtte Bo i at komme på banen, deles forældrene op i periode (se beskrivelsen ovenfor). Følgende uddrag fra en observation af et beboermøde viser ét af de dilemmaer, der for Bo er forbundet med opdelingen. På tidspunktet for observationen er det Maries tur til at passe Oliver, og beboermødet i huet er netop startet:

Marie har været inde på familiens værelse og putte Oliver. Hun kommer ind i stuen, hvor mødet lige er gået i gang. Hun sætter sig i en sofa overfor Bo. Hun har babyalarmen med og stiller den på sofabordet. Bo spørger: ”Har du tændt den?” Marie ryster på hovedet. Bo siger i et forskrækket tonefald: ”Så tænd den dog!” Marie rækker ind over bordet og tænder alarmen. Pædagogen siger med et smil til Bo: ”den kunne du da vist godt selv have rejst dig og tændt.”

52

Dette eksempel kan forstås på flere måder. Én mulig forståelse er, at Bo er bekymret for, om han og Marie vil kunne høre Oliver, hvis han græder inde på værelset. Bos opfordring om at få tændt

<sup>52</sup> Observation 10.

alarmen må ses i *sammenhæng* med den opgave, pædagogerne har stillet forældrene i forhold til at dele pasningen af Oliver. Bos opfordring til Marie kan dermed forstås som et forsøg på både at *leve op til de anvisninger*, han har fået af pædagogerne om ikke at blande sig, når det er Maries tur og *samtidig* et forsøg på at komme på banen og *tage mere ansvar* Oliver, som er det overordnede mål, der er sat for Bo.

Pædagogens kommentar til Bo om, at ”han vist godt selv kunne have tændt”, bliver *modstridende* i forhold til, at Bo har fået til opgave at holde sig tilbage og lade Marie passe Oliver alene i den aftalte periode. Efter mødet spørger jeg Bo om hans perspektiv på situationen:

Bo: Jeg blev jo irriteret, fordi det er uretfærdigt ... De har lige sagt, at vi ikke må hjælpe[...]

Pernille: Ja ok.

Bo: De vil have at jeg skal vise, at jeg godt kan passe ... og Marie havde glemt at tænde for den [babyalarmen] ...<sup>53</sup>

Bo synes, at det er ”uretfærdigt” at blive set som én, der prøver at slippe udenom, når han tværtimod prøver at leve op til pædagogernes anvisninger. Dette viser, at Bos handlinger sker i et samspil med andre, og Bos handlemuligheder er *afhængig* af, hvordan de andre forstår hans handlinger. Dreier skriver om deltageres betydning for hinandens handlemuligheder:

“What happens in the context, even the consequences of my own actions, do not depend directly and exclusively upon my individual actions and intentions. It is not only up to me.”  
(Dreier 1994:69).

Citatet af Dreier bidrager til en forståelse af, at handlemuligheder ikke kan forstås som et individuelt projekt, men derimod afhænger af, hvordan andre deltagere handler. I observationsuddraget bliver Bo fastholdt i en forståelse af, at han forsøger at slippe for at rejse sig. Det er således ikke muligt for ham at blive anerkendt som én, der er ansvarlig for Oliver, selvom det er det, han prøver at være.

Pædagogen handler på sin side begrundet i et fagligt standpunkt om at få ”Bo mere på banen” og har derfor god grund til at kommentere handlinger fra Bo, der kan tolkes som et forsøg på at undslippe ansvar. Når situationen ses fra Bos perspektiv bliver det muligt at forstå, hvordan Bo handler *begrundet* i forhold til den opdeling, der er sat i værk. Hans eneste mulighed for at tage ansvar for Oliver på, er *gennem Marie* ved at opfordre *hende* til at tænde for alarmen,

<sup>53</sup> Observation 10.

fordi han ikke selv kan. Fra denne situation kan drages en parallel til *double bind situationer* (Bateson 2005), hvor mennesket står overfor modstridende krav eller forventninger.

Analysen viser, at det er svært for Bo at tage stilling til, hvad han skal gøre her. Uanset hvad han gør, bryder han enten den pædagogisk iværksatte opdeling eller også tager han ikke ansvar for Oliver. Det jeg gerne vil pege på med denne analyse er, at Bo *ikke alene kan gøres ansvarlig* for, om han bliver opfattet som doven. Bos muligheder afhænger også af, hvordan hans handlinger bliver forstået af andre.

Marie overvejer, om hun og Bo skal gå fra hinanden. Det er svært for hende at tage en beslutning om det ene eller det andet, da hun på den ene side synes, at der er sket store fremskridt i hendes og Bos forhold. I det følgende afsnit, viser jeg hvordan pædagogernes bekymring får betydning for Maries overvejelser.

### **Når det er svært at tage stilling**

Marie fortæller i et interview et par uger, før familien skal hjem, hvordan hun og Bo har fået et meget bedre samarbejde:

Marie: Ja, det er meget positivt. Han [Bo] har jo rykket sig rigtigt meget, mens vi har været her.

Pernille: Hvordan?

Marie: Jamen han hjælper ... jeg tror, at det er, fordi han SKULLE... altså han har fået det at vide af pædagogerne, at han blev nødt til at hjælpe til ... at han ikke skal være så doven (griner)

Pernille: Synes du, at han hører efter det?

Marie: Ja, ... altså han har altid kunne sidde med ham [Oliver] i armene og leget med ham, men det der med at gå ud og skifte en ble eller give ham tøj på, det var ikke noget, han sådan gjorde. .. og det gør han jo nu. ... jeg synes, at Bos forhold til Oliver og vores samarbejde har rykket sig utroligt meget i en positiv retning. ... jeg havde ikke kunne få det til at gøre det selv ... og det virker som om, at Bo faktisk selv er meget glad for, sådan som det er nu.<sup>54</sup>

Marie fortæller her, hvordan hun opfatter den konkrete indsats på Strandgården som en hjælp. I Maries fortælling, kommer der information om, at Bo tidligere har leget med Oliver og siddet med ham. Maries ønske om at blive mere fælles om pasningen af Oliver drejer sig altså om, at hun gerne vil have, at Bo skal gøre noget bestemt (give ham mad, skifte ble osv.). Her kan Hwangs undersøgelse igen bidrage; Hwang peger på, at når begge forældre er til stede på samme tid, er det forskelligt hvad, mødre og fædre bruger tiden sammen med deres børn på (Hwang

<sup>54</sup> Andet interview med Marie.

2002a). Mødre er ofte mest sammen med barnet og udfører flest omsorgsopgaver og praktiske opgaver, mens fædre ofte tilbringer tiden sammen med barnet med at *lege*. (Hwang 2002a). Med Hwang vil jeg pege på, at Bo og Maries forskellige tilgang til Oliver igen kan ses som almen og ikke knyttet til en for dem særlig problemstilling.

Bo fortæller, at han synes, at Marie ved bedst og også er bedst til tingene. Denne forholden er på den ene side belejlig for Bo, fordi den let kan kombineres med hans interesse for at sidde og se fodbold. På den anden side skaber det problemer for ham, fordi Marie bliver sur over, at han ikke hjælper, og de kommer længere fra hinanden.

Marie synes, at *samarbejdet med pædagogerne* har bidraget til, at hendes og Bos samarbejde er forbedret, fordi samtalerne, som beskrevet ovenfor, hjælper hende til at *forstå tingene på en ny måde*. Omvendt gør samarbejdet med pædagogerne Marie *mere* i tvivl om, hvorvidt hun gerne vil blive sammen med Bo, eller om de skal gå fra hinanden. Marie fornemmer, at pædagogerne har en mening om, hvad de synes er bedst for hende, og det gør det vanskeligere for hende at træffe en beslutning. I de følgende eksempler viser jeg, hvordan samarbejdet med pædagogerne får betydning for Maries forsøg på at tage stilling til, om det vil være bedst at familien bliver sammen eller skilles.

Bo fortæller mig, at han håber, at han og Marie og Oliver fortsat skal være en familie i fremtiden. Ansvar for beslutningen om, hvorvidt de skal gå fra hinanden hviler derfor mest på Marie, og hun skal tage stilling til, hvad der vil være bedst. Marie er usikker på, hvad der vil være den rigtige beslutning, og hvad det vil betyde for Oliver (og Bo), hvis de går fra hinanden. Her fortæller Marie om sine overvejelser:

Marie:[...] nu har Bo og Oliver fået sådan et godt forhold, så det ville jo pissesynd... for dem begge ...

Pernille: Ja.

Marie: Men jeg har tænkt på ... jeg mener ... jeg håber da helt sikkert, at vi kan ses som venner, og at Bo kan komme og spise hver dag... så ham og Oliver kan ses ... men det ved jeg bare, at han ikke vil, hvis det slutter ... det ville såre ham for meget.

Pernille: Hvad så, hvis han ikke ville være med på den måde?

Marie: Jamen så ville det jo være spildt på en måde ... den rutine med, at Bo laver hans morgenmad og det fungerer godt ... det kunne han jo ikke gøre så ... Jeg ved det ikke. Jeg er forvirret... men det er også derfor, jeg vil hjem, så vi kan få fred til at afgøre det ... jeg kan mærke, at pædagogerne her ... de ... de vil vist egentlig helst have, at jeg skrider fra Bo.

Pernille: Har de sagt det?

Marie: Nej ... ikke direkte men jeg tror, de synes, at han trækker mig ned ...<sup>55</sup>

På mange måder er dette dilemma alment for mange forældre i Danmark, hvor den ene eller begge parter overvejer, om deres veje skal skilles, og hvad det vil have af konsekvenser for familiens medlemmer. Forskellen i Marie og Bos tilfælde er, at de ikke er de eneste parter i sagen. *Pædagogernes bekymring* har betydning for Maries overvejelser:

Marie er i tvivl, fordi hun synes, at det ville være ”pissesynd” for både Bo og Oliver, fordi de lige har fået et tæt forhold, og at det ”fungerer godt”. Hun overvejer, om en løsning ville være, at Bo kan komme hver dag og være sammen med hende og Oliver, selv om de ikke bor sammen. Dette afviser hun dog selv, da hun kender Bo og ved, at han ville være for såret til et sådan arrangement. Marie fortæller, at det ville være hende, der skulle have Oliver, og at Bo skulle være ”weekendfar”, men at hun er lidt i tvivl om, hvorvidt han ville kunne klare dette. Konsekvenserne af et brud vil derfor sandsynligvis betyde, at Bo vil have svært ved at bevare den fælles praksis med Oliver.

Det er to modstridende ting, der optager Marie og gør hende ”forvirret”, fordi hun ikke kan finde ud af, hvor hun selv står.

Dilemmaet er, at Marie og Bo har fået det bedre, efter at Bo er kommet tættere på Oliver og selv tager initiativer. Marie og Bo har også fået det bedre indbyrdes, selvom Marie stadig synes, at der er lang vej til det parforhold, hun ønsker sig.

Det, der trækker overvejelserne i en anden retning er, at hun er i tvivl om, hvorvidt Bo har skadet Oliver eller ej, og denne tvivl bliver værre, fordi pædagogerne vurderer, at Bo ”har noget indre aggressivitet”:

Marie: Jeg kan ikke slippe mistanken, selvom jeg ikke ved, om han har gjort ham noget. ... ..  
men jeg er ikke bange for, at det vil ske igen...[...] Men de mener jo her på stedet, at Bo har  
noget aggressivitet, som han ikke kan finde ud af at komme af med, fordi han er sådan én, der  
lukker sig meget inde.

Pernille: Ok? Hvorfor tror du, at de synes det?

Marie: Jamen fordi han skal nærmest tvinges til at sige noget nogle gange. ... han gider ikke  
rigtigt, og han har ikke nogen mening om nogen ting.

Pernille: [...] tror du, at det er, fordi han er aggressiv, som de siger?

Marie: Egentlig ikke ... men jeg bliver i tvivl, når de siger det her på stedet.. ... [...] men det er  
jo også den måde, man skal være på her [...] sådan noget gider han ikke, hvor man skal sidde

---

<sup>55</sup> Andet interview med Marie.

og tale om, hvordan man har det... Han tænker bare: "kan vi ikke bare droppe det snot" og så lukker han i [...]<sup>56</sup>

Her fortæller Marie, at hun ikke kan "slippe mistanken", men hun siger samtidig, at hun *ikke* er bange for, at det skal ske igen. Pædagogerne giver udtryk for, at det er bekymrende, at Bo har "noget aggressivitet", som han ikke kan komme af med. (Dette er også nævnt i pædagogernes skriftlige vurdering af Bo). Bos handlinger psykologiseres således, og hans modvilje ses som et udtryk for undertrykte følelser.

Marie bruger her pædagogernes vurdering af Bo som et argument i sine overvejelser om, hvorvidt hun skal gå eller blive. Hvis Bo har "noget aggressivitet", så *har* han måske forløbet sig overfor Oliver. Marie ser pædagogerne som eksperter og særligt vidende. Eksempelvis nævner hun flere gange, at de "jo har flere forskellige uddannelser nogle af dem". Pædagogerne bliver her set som nogen, der ved bedst, og nogen, der har en *særlig indsigt* i Bo på trods af, at han ikke selv fortæller ret meget. Man kan sige, at Marie her *adopterer* pædagogernes bekymring, så *deres bekymring bliver hendes*.

Marie oplever ikke selv, at Bo er aggressiv. Hun tror i stedet, at grunden til, at Bo ikke er særlig samarbejdsvillig og ivrig efter at deltage i samtaler eller andre aktiviteter på Strandgården er, at det det foregår i formelle arrangerede sammenhænge "i rundkreds" eller bag en lukket dør.

Ifølge pædagogerne udstråler Bo en modvilje til at deltage i tingene og til at forandre sig. Appel Nissen peger i sine analyser på, at forældre skal vise, at de vil "tage ejerskab for deres problemer", ellers tolkes det som et tegn på, at de ikke *vil* have hjælp og ikke er interesserede i at forandre noget (Appel Nissen 2005:443).

Appel Nissens pointer kan bidrage til at forstå, at de motiver Bo tillægges (doven, uvillig, aggressiv) kan ses i sammenhæng med, at han ikke har lyst til at deltage i de pædagogisk arrangerede aktiviteter. I forlængelse af Appel Nissen, inddrager jeg Jacobsen, som peger på, at "... der installeres en eksklusionsmulighed over for de [...] som enten ikke er i stand til eller ikke ønsker at påtage sig den institutionsrelevante identitet" (Jacobsen 2006:59). Set i lyset af Appel Nissen og Jacobsens pointer, kan man pege på, at pædagogernes bekymring for Bos "aggressivitet" potentielt kan blive en eksklusionsmulighed, fordi han netop ikke "påtager sig den institutionsrelevante identitet". Bo mødes derfor med mere kontrol og mere forbehold end Marie, hvilket kan få betydning for, om han fortsat kan være med i familien, fordi Marie overtager pædagogernes bekymring.

---

<sup>56</sup> Andet interview med Marie linje 89-92 ; 108-142.

Marie er optaget af, om pædagogerne mon synes, at Bo ”trækker hende ned”. Hvis hun vælger at blive sammen med Bo, kan pædagogernes bekymring potentielt dermed også gælde Marie. Dette er et eksempel, som viser tilbage til hjælp/kontrol dilemmaet, som er udgangspunktet for at forstå de sociale mekanismer, der er på spil i familierarbejdet. Marie ser på den ene side pædagogernes særlige indsigt som en (ekspert)hjælp og på den anden side giver denne indsigt anledning til, at Marie føler sig presset til at tage en bestemt beslutning.

I det følgende vender jeg tilbage til Rikke og Jonas. Deres livssituation har ændret sig undervejs i forløbet, og de næste analyser peger på, at man ved at udforske forældreperspektivet får mulighed for at se, at Rikke og Jonas’ liv gradvis fordeler sig *over flere* sammenhænge.

### **Når hverdagslivet distribueres og organiseres**

Da Rikke og Jonas flyttede ind, havde de tilbragt hver dag alene sammen i en lejlighed. Dette har nu ændret sig, idet Jonas er startet i børnehaven, og Rikke er blevet kæreste med Klaus, en enlig far, der bor med sin søn, Emil, i det andet beboerhus på Strandgården. Rikke og Jonas’ liv *fordeler sig således over flere steder*, og hverdagen kræver derfor en højere grad af organisering. Pædagogerne på Strandgården oplever i modsætning hertil kun familien i én sammenhæng – nemlig Strandgården. Dette giver anledning til konflikter.

Kort tid inden Rikkens undersøgelsesforløb slutter, er Rikke frustreret og vred på pædagogerne på Strandgården. Pædagogerne har skrevet deres vurdering af Rikkens forældrekompetence, og de anbefaler, at Rikke, når undersøgelsesforløbet er slut, fortsætter i et *udviklingsforløb* (se evt. bilag 3). Rikke har indvilget men ”med armen på ryggen”, som hun siger. Rikke har længe glædet sig til at flytte væk fra Strandgården og bliver derfor meget frustreret ved udsigten til at skulle blive. Særligt bliver hun vred over den begrundelse, hun får af pædagogerne:

Rikke: De [pædagogerne] synes ikke, jeg er så god til at tilsidesætte mine egne behov for Jonas, [...] for eksempel er jeg begyndt at træne, fordi jeg gerne vil tabe mig, og det er ikke nok bare at spise sundt [...] Nu vil jeg gerne se lidt pæn ud ... det betyder noget nu

Pernille: Hvor du er blevet kæreste med Klaus?

Rikke: Ja ... (griner) 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.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Andet interview med Rikke.



Rikke begrundet tidspunktet for træningen med, at hun bedre kan holde sig selv fast på træningen, når hun er sammen med sin søster, og desuden er det lettere for Rikke at presse sig selv under træningen, når hun har ”én at konkurrere med”, som hun siger. Rikke vil også gerne styrke sit forhold til sin søster, Rikke må koordinere træningen i forhold til søsterens livsførelse, da søsteren arbejder om dagen. Hverdagsaftenerne er derfor det eneste tidspunkt, hvor begge kan. Pædagogerne synes på deres side, at det er problematisk, at Rikke vælger at lægge sin træning lige på det tidspunkt, hvor pædagogerne har mulighed for at se Rikke og Jonas sammen, fordi han jo går i børnehaven i løbet af dagen. Da Rikke ikke går på arbejde om dagen, synes pædagogerne, at hun hellere skulle lægge træningen her, og så være sammen med Jonas om aftenen i stedet for at få ham passet.

Rikke fortæller i interviewet, at pædagogerne ikke synes, at hun er ”god til at tilsidesætte sine behov”. Rikke er uenig i dette. Hun begrundet det med, at hun følger Jonas i børnehaven uden først at have været i bad, hvilket for Rikke illustrerer, at hun netop sætter Jonas’ behov før sit eget. For at forstå Rikkes argument, inddrages samarbejdet mellem børnehaven og Rikke:

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 får betydning for, hvordan Rikke tænker om deres familieliv. 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 med i børnefællesskabet. Rikke har tillid til pædagogerne i børnehaven, og hun føler, at de respekterer hende som mor. Hun er derfor lydhør overfor, hvad pædagogerne i børnehaven siger. Rikke kan godt forstå pædagogernes forklaring, og aftalen bliver, at Jonas hver dag skal komme tidligere. For at Rikke og Jonas kan få en rolig morgen og samtidig komme tidligere i børnehaven, venter Rikke med at gå i bad, til hun er kommet hjem igen. Rikke fortæller, at det med at gå rundt i byen uden make up og med ”morgenhår” er ret grænseoverskridende for hende, og hun er bange for at møde nogen, hun kender. Rikke ser det derfor som et eksempel på, at hun sætter Jonas’ behov foran sit eget, når hun bringer Jonas i børnehaven tidligere. Hun føler ikke, at pædagogerne på Strandgården anerkender dette.

Men hvordan ser pædagogerne på Strandgården på sagen?

Pædagogerne har som bekendt en opgave, hvor de skal observere og vurdere Rikke *sammen med Jonas*. Det bliver svært, hvis hun flere aftener om ugen ikke er hjemme sammen med Jonas, og de heller ikke er sammen om dagen. På den måde kan det være svært for pædagogerne at få arrangeret deres arbejde i forhold til Rikkes livsførelse. Det er således

velbegrunder ud fra et pædagogperspektiv, at Rikkens træning må lægges på et tidspunkt, som passer bedre ind i Strandgårdens organiseringer.

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. Pædagogerne tolker det i stedet som et ”forsøge på at slippe for at putte Jonas” ved at få en anden 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 Strandgården og lave noget ”helt almindeligt”, som kan være en modvægt til hendes ophold på Strandgården. At hun forsøger at slippe er således sandsynligt, Rikkens situation taget i betragtning.

Rikkens forhold til Klaus spiller også en rolle for, hvorfor Rikke pludselig er meget ivrig efter at træne. Rikke medgiver, at det er blevet ekstra vigtigt at se pæn ud og gøre noget ud af sig selv, fordi hun har fået en kæreste.

Rikke handlinger kan således *både* ses som et forsøg på at arrangere sig, som en mulighed for at slippe væk fra en stresset situation, hvor hun bliver vurderet, *og* som et forsøg på at arrangere sit liv, så hun kan træne *sammen med andre og dermed styrke sit netværk*, samtidig med at hun er enlig mor. Det, jeg vil pege på her, er at Rikkens handlinger ikke nødvendigvis er et udtryk for *enten* det ene *eller* det andet men kan være begge. Pointen er, at handlinger kan være velbegrundede på flere måder.

Hvordan får denne analyse af Rikkens livsførelse på tværs af forskellige sammenhænge betydning mere alment?

Både pædagogerne i børnehaven og pædagogerne på Strandgården har bedt Rikke om at ændre nogle rutiner i sin livsførelse, men hun reagerer meget forskelligt på disse opfordringer. Pædagogerne på Strandgården begrunder deres opfordring om, at træningen flyttes i et hensyn til organiseringen af det pædagogiske arbejde og ikke i Rikkens eget liv. Rikke kan derfor ikke *ud fra sin egen livsførelse* forstå, hvorfor pædagogerne synes, at det er forkert, at hun får Jonas passet.

Børnehavepædagogernes argument giver derimod mening for Rikke, fordi hun jo også har ansvaret for Jonas' livsførelse, og hun kan godt forstå, hvorfor det er vigtigt for ham at han kan være med til at lege. Her bliver Rikke igen opmærksom på, hvordan hun ved at handle anderledes kan gøre en vigtig forskel for Jonas og støtte ham.

Analysen viser, at det ikke er muligt at sige, at Rikke *per definition* er ”dårlig til at tilsidesætte sine egne behov” men snarere at hun gør det på tidspunkter og i situationer, hvor hun

*selv synes*, at det er nødvendigt i forhold til Jonas' liv. Rikke tager således stilling til forskellige præmisser ud fra, hvad der er bedst for hendes dreng.

Rikke og Jonas' liv er, som illustreret ændret, og deres liv er fordelt over flere steder, end da de flyttede ind på Strandgården. *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 børnehavepædagerne, træning med søsteren, kæreste med Klaus. Hverdagslivet skal organiseres og koordineres 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. Samtidig øger ændringerne konflikterne mellem Rikke og pædagerne.

### **Overskridende deltagelse**

Rikke oplever, at konflikterne mellem hende og pædagerne på Strandgården spidser til. Rikke er vred på pædagerne, fordi hun synes, at hun har vist, at hun kan det med øjenkontakten, og at hun også er meget lydhør overfor børnehavens personale, der kommer med råd til hende. Rikke synes derfor, at hun er gået langt for at imødekomme de krav og opgaver, hun er blevet stillet overfor. Rikke fortæller, hvordan konflikterne mellem hende og pædagerne er tiltaget efter, at Jonas er startet i børnehaven, og Rikke er blevet kæreste med Klaus. Pædagerne synes, at Rikke bliver for optaget af andre ting, og at hun hellere skal fortsætte med den gode udvikling, hun er i gang med i forhold til relationen mellem hende og Jonas. Eksempelvis vil pædagerne gerne have, at Jonas og Rikke deltager i den ugentlige familiedag på Strandgården.

Rikke er uenig. Hun synes ikke, at Jonas skal holde en fridag hver uge, når han lige er startet i børnehaven. Hun synes, at han har mere brug for at være i børnehaven og være sammen med andre børn. Rikke beslutter derfor, at hun ikke vil deltage i familiedagen med Jonas men i stedet lade ham være i børnehaven. I nedenstående eksempel fremgår det, hvordan Rikke og pædagogernes samarbejde bliver konfliktfyldt på grund af deres forskellige perspektiver:

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 pædager. Det har jeg måttet høre meget for [fra pædagerne] [...] 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 gjorde du så?

Rikke: Jeg tog fat i pædagogerne, og sagde at det fandeme ikke er i orden. ”I skal ikke sidde og blive bitchy, fordi jeg tager en beslutning som mor ...”

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 børnehave 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?<sup>58</sup>

Eksemplet viser, at Rikke tager stilling til de forskellige mulighederne og vurderer, at hun bedst støtter Jonas ved at lade ham komme i sin børnehave frem for at deltage i familiedagen om onsdagen. Sagsbehandleren har fortalt Rikke, hvor vigtigt det er for Jonas at være i børnehave, hvor han kan være sammen med andre børn. På dette tidspunkt er der ikke andre børn med til familiedagen på Strandgården (undtagen Oliver på seks måneder), og Rikke holder derfor fast i sin egen fornemmelse for, hvad der er det bedste for Jonas.

Pædagogerne argumenterer 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 få tilstrækkeligt materiale til vurderingen af Rikkes forældrekompetence. Desuden påpeger pædagogerne – i overensstemmelse med, hvad Rikke fortæller i interviewet - at det er på aktivitetsdagene, Rikke kan få deres råd. Dette kunne tyde på, at pædagogerne her trækker på en tilgang til læring *som tilegnelse* (jf. kapitel 2), hvor læring tænkes at ske i en *særlig arrangeret kontekst*, og at viden kan overføres fra en person til en anden.

I den læringsforståelse, specialet trækker på, er læring knyttet til subjektets deltagelse i *hverdagslivet*, hvorfor læring ikke sker isoleret via gode råd fra én person til en anden. Rikke lærer i specialets forståelse gennem sin deltagelse på tværs af flere sammenhænge, hvor hun skal tage stilling til forskellige præmisser (fx muligheder på Strandgården, muligheder i børnehaven) og koordinere sin egen og Jonas' deltagelse flere steder. Jonas lærer af at deltage i en *flerhed af relationer i 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. Dette er således ikke et argument for, at Rikke

<sup>58</sup> Andet interview med Rikke.

og Jonas' relation ikke er vigtig, men et argument for at den *må ses i en sammenhæng* og som én ud af flere vigtige relationer, mennesker deltager i og udvikler sig i.

Rikkens vurdering af, at Jonas også lærer af at være sammen med de andre børn i børnehaven, underbygges af moderne udviklingspsykologisk forskning, der viser, at deltagelse i børnefællesskaber har stor betydning for børns læring og udvikling (Kouusholt 2006; Morin 2007; Højholt, Røn Larsen og Stanek 2007).

Rikke varetager gennem sine handlinger Jonas' interesser i børnehaven og støtter ham ved at bringe ham tidligere derhen, så hans deltagelsesmuligheder udvides. Rikke har fået mere tro på sig selv som mor, efter Jonas er begyndt i børnehaven, fordi pædagogerne her giver hende anerkendelse via Jonas' deltagelse. 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 Rikkens 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 Strandgården vil have hende til. Hun tør endda stille spørgsmålstegn ved brugbarheden og vigtigheden af pædagogernes gode råd ("hvem siger, jeg gider have hendes råd?").

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 Rikkens 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, samtidig med at de er i et undersøgelsesforløb, og dette undersøgelsesforløb bliver netop *én del* af forældrenes hverdagsliv i en periode.

Som afrunding vil jeg nuancere ved at nævne, at en *anden forståelse* af, hvorfor Rikke ikke vil deltage med Jonas i familiedagen, kan være, at Rikke også er optaget af at få lidt tid for sig selv. Ved at sende Jonas i børnehaven får hun en fridag, hvorimod alternativet er at bruge hele dagen på at skulle lave aktiviteter, mens pædagogerne sidder og kigger på. Rikke slipper således for en stund for det pres, aktivitetsdagene medfører. Der kan således godt være flere grunde til, at Rikke handler, som hun gør.

I næste afsnit skal vi se, hvordan Marie ligeledes forsøger at arrangere sit liv, så hun kan deltage i ting udenfor Strandgården samtidig med, at hun deltager i det, der forventes af hende her. Hvor Rikke tager stilling til sine muligheder og gør det, hun synes Jonas får *mest* ud af, er næste analyse et eksempel på, at Marie gør det modsatte for at undgå en konflikt med pædagogerne.

## Mødregruppe eller Strandgården?

I starten af forløbet måtte Marie og Bo kun forlade Strandgården sammen med Oliver i meget kort tid ad gangen. Efter pædagogerne på Strandgården har tilkendegivet, at de ikke er bekymrede for familien, giver den kommunale familierådgiver lov til, at de må forlade Strandgården i flere timer ad gangen. Som det følgende eksempel fra et beboermøde viser, er det vanskeligt for Marie at forbinde aktiviteterne og forpligtelserne på Strandgården med sit øvrige liv:

Pædagogen fortæller om de nye aktivitetsdage, der skal begynde den følgende uge. Da hun nævner familiedagen om onsdagen, spørger Marie, hvad tid det er. Pædagogen svarer, at det er fra 10-15. Marie griner lidt og kigger ned. Pædagogen spørger, hvorfor hun griner, og Marie fortæller, at hun lige har fået lov at deltage i sin mødregruppe igen, og ”det er onsdage fra klokken 10-12, og det glæder jeg mig bare sindssygt meget til!” [...] Pædagogen siger, at de må tale om, ” hvad der giver mest mening”.<sup>59</sup>

Observationen viser, at Marie er optaget af at deltage i sin mødregruppe, mens Hanne på den anden side er optaget af opstarten af de nye aktivitetsdage på Strandgården. At være med i mødregruppen er en vigtig del af Maries liv som mor, ligesom det er for mange andre mødre. Omvendt er det også sårbart for Marie, hvis hun ikke deltager i det, der forventes af hende på Strandgården, fordi hun skal vurderes af pædagogerne.

I informationsbrevet til forældrene om aktivitetsdagene skriver pædagogerne, at de forventer, at forældrene deltager. Familierådgiveren har mulighed for at fritage forældre fra aktiviteter på Strandgården, hvis det vurderes, at andre ting er vigtigere.

Jeg tager spørgsmålet om mødregruppen op med Marie. I det følgende uddrag gengives Maries forskellige overvejelser om, hvordan deltagelse i forskellige sammenhænge får forskellig betydning for hendes læring. Jeg har valgt at give dette lange uddrag plads her, fordi det

<sup>59</sup> Observation 4.

illustrerer, hvordan Marie tager stilling ved at overveje og reflektere forskellige valg og fravalg i forhold til sine betingelser både som ”almindelig” mor og en mor i et undersøgelsesforløb:

Pernille: Hvordan endte det egentligt med din mødregruppe?

Marie: Jamen den fik jeg jo ikke lov at komme med i ...

Pernille: Hvordan kan det være?

Marie: ... ja, det er jo stedet her, der bestemmer, om man skal med. Og de vil have, at jeg skal med til familiedagen i stedet for.

Pernille: Ok. ... Hvad synes du om det?

Marie: ... jamen jeg kunne jo godt vælge at snakke med min familierådgiver om det ... om jeg kunne få lov at blive fritaget for det.

Pernille: Ja? ... har du tænkt på at gøre det?

Marie: Nej ... for det er jo også meget godt, at vi er der fælles som familie ovre til det der ... det er jo familiedagen.

Pernille: Hvad er godt ved, at I er der fælles som familie?

Marie: Jamen der føler jeg, at pædagogerne kan observere både Bo og jeg samtidig, og hvordan vi er med Oliver.

Pernille: Ok ... så ... det gode, er det, at de kan se jer sammen?

Marie: Ja.

Pernille: Hvad er det, de skal se?

Marie: Jamen de gode ting ...

Pernille: Hvorfor er det vigtigt?

Marie: Jamen så de kan se, at det går godt med os, og det siger de jo også, at det gør ... at det går rigtigt godt.

Pernille: Er det i forbindelse med den undersøgelse, I er i, at de skal se, at det går godt?

Marie: Ja ... så vi kan komme hjem sammen.

Pernille: Ja ... det er klart ... og hvad med mødregruppen?

[...]

Marie: Jamen jeg synes jo også, at det er vigtigt at komme derover [til familiedagen], så de kan se, at vi kan finde ud af det og at det går godt, men jeg vil jo også gerne holde fast i mit netværk.

[...] jeg ville helt sikkert få mere ud af at være med i min mødregruppe, for der kan jeg jo se, hvordan de andre mødre gør og spørge og sådan ...

Pernille: Men snakker I ikke også om sådan noget med børns udvikling og den slags om onsdagen?

Marie: Jo ... men det er jo bedre at se, hvordan andre gør tingene, for så får man selv nogle idéer ...<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Første interview med Marie.

Interviewuddraget giver et indblik i Maries overvejelser for og imod at deltage i sin mødregruppe. Hun er meget interesseret i at være med, men samtidig føler hun, at det er vigtigt for hendes ”sag”, at hun indordner sig de organiseringer, der er på Strandgården. Marie beskriver det som vigtigt, at pædagogerne ser hende og Bo sammen med Oliver, så de kan få en positiv vurdering. Samtidig er det et dilemma, fordi hun er mere interesseret i at komme med i mødregruppen, hvor hun fortæller, at hun kan *lære mere*, fordi hun kan se, hvordan andre gør, og gøre ting sammen med mødregruppen.

En vigtig pointe her er, at Marie ikke bare kan forstås som passiv eller *underlagt* Strandgårdens organiseringer. Hun tager derimod aktivt del og er selv med til at *skabe* og *reproducere* organiseringerne gennem sin deltagelse. Hun fortæller således, at hun er klar over, at hun kunne vælge at snakke med sin familierådgiver om at blive fritaget fra familiedagen, så hun kunne deltage i mødregruppen i stedet. Hun forsøger at løse problemet lokalt med pædagogerne, men da de giver udtryk for, at de synes, at Marie skal deltage i familiedagen i stedet for mødregruppen, vælger Marie at *tilpasse sig Strandgårdens rammer*. Marie giver ikke på noget tidspunkt, mens jeg er til stede, udtryk for at hun har andre ønsker til aktiviteterne.

For bedre at forstå Maries handlinger inddrages Lars Uggerhøjs undersøgelse (2000). Uggerhøj har undersøgt forældres oplevelse af at være i et undersøgelsesforløb på familieinstitutionen Bethesda, og han peger på, at forældrene er så optaget af at blive positivt vurderet af pædagogerne, at de ikke giver udtryk for eventuel utilfredshed eller ønsker om ændringer men i stedet *skintilpasser* sig familieinstitutionens praksis (Uggerhøj 2000:111). Når Marie ikke siger, hvad hun helst vil, kan det parallelt til Uggerhøjs undersøgelse forstås som en *skintilpasning*.

Det er vigtigt at understrege, at pædagogerne på Strandgården lægger op til en demokratisk praksis, hvor forældrene selv skal være med til at præge dagen. Forældrene bliver inviteret til at komme med ønsker til eksempelvis emner der kan tages op på forældredagen. I evalueringen sidst på dagen er der også mulighed for at komme med kritik og ændringsforslag, men de gange jeg deltog, kom der ingen kritik eller forslag til ændringer fra de forældre, der senere har givet udtryk for, at de ikke har været tilfredse med aktiviteterne. Forældrene og pædagoger er *hinandens* betingelser i et konfliktuelt fællesskab, hvor begge parter har forskellige ståsteder. Det er således ikke kun pædagogerne, der sætter betingelser for forældrenes deltagelse. Forældrene er også pædagogernes betingelser for, hvordan de kan udføre deres praksis. Når forældrene ikke bidrager med ændringsforslag eller fortæller, at de i virkeligheden hellere ville deltage i andre – for dem vigtigere og mere nærværende – sammenhænge i fx mødregruppe, sætter det



begrænsninger for pædagogernes arbejde, fordi pædagogerne ikke får adgang til forældrenes perspektiver og overvejelser.

Marie vælger i stedet at *tilpasse sig den institutionelle deltagerbane*<sup>61</sup>. Marie giver dog udtryk for, at hun får *noget* ud af at deltage – nemlig at blive set af pædagogerne som en mor, der lever op til forventninger, samarbejder og ”gør det godt” og dermed ikke vækker bekymring. Det er således ikke det *indholdsmæssige* i aktivitetsdagene, hun lærer noget af, men man kan sige, at hun lærer noget om, hvordan det er relevant at deltage her for at opnå en positiv vurdering.

Dette eksempel viser, hvordan kontroldelen ikke er helt forsvundet fra Maries opmærksomhed på trods af, at pædagogerne overfor familien har givet udtryk for, at de ikke er bekymrede. Hvor de tidligere analyser peger på, at pædagogerne ikke er bekymrede, og at indsatsen således i høj grad tager udgangspunkt i at hjælpe familien med deres parforhold, viser dette eksempel, at følelsen af at være udsat og kontrolleret ikke forsvinder helt.

I dette eksempel kan man pege på, at familier i undersøgelsesforløb befinder sig i en sårbar situation, og de vil måske derfor have svært ved at give udtryk for utilfredshed med de pædagogiske organiseringer og tilbud. Andre undersøgelser (Uggerhøj 2000; Appel Nissen 2005) peger også på, at forældre på en familieinstitution bruger mange ressourcer på at forholde sig til de professionelle i forsøget på at aflæse, hvad ”pædagogerne synes er rigtigt” (Uggerhøj 2000:83). I Uggerhøjs undersøgelse udtaler en mor eksempelvis, at hun sørger for at ”minde pædagogerne om at kigge”, når hun ”gør det rigtige” (Uggerhøj 2000:84). Marie giver i lighed med dette udtryk for, at hun gerne vil *ses*, når det går godt. Muligheden for at blive set er til stede på aktivitetsdagene, så Marie føler, at hun er nødt til at deltage her for at blive set.

Pædagogerne begrundet, hvorfor Marie skal deltage i aktivitetsdagen frem for i sin mødregruppe således:

Pædagog 1: ”det er en undersøgelse, og vi har kun 14 uger til at indsamle nok dokumentation.

Det ville nok have været anderledes i et udviklingsforløb ...

Pædagog 2: der kan også ligge det i det, at nu smuldrer vores aktivitet.”<sup>62</sup>

Pædagogerne har således flere bud på, hvorfor de har besluttet, at Marie skal med på aktivitetsdagen. Begge begrundelser er knyttet til organiseringer af aktiviteter og ikke til noget, der tager udgangspunkt i forældrenes liv. Disse begrundelser fra pædagogerne bidrager med viden om pædagogernes betingelser for deres arbejde: Det pædagogiske arbejde har været præget

<sup>61</sup> Den institutionelle deltagerbane er et begreb introduceret af Dreier (2003), og retter sig oprindeligt mod kurser eller uddannelser. Her bruger jeg begrebet om de fastlagte aktiviteter på Strandgården som eksempelvis aktivitetsdage.

<sup>62</sup> Uddrag fra pædagogernes teammøde 28/5.

af omstruktureringer, idet Strandgården har valgt at indføre aktivitetsdage for bedre at kunne udnytte deres ressourcer i arbejdet med familierne. De har derfor ydet en stor indsats for at få aktivitetsdagene planlagt og gennemført, og personalets iver for at få forældrene til at deltage i så stort omfang som muligt kan dermed også ses som et forsøg på at få det nye koncept til at virke efter hensigten. Her spiller flerfamilietanken (Asen, Dawson og McHugh 2004) ind, hvor det er vigtigt, at pædagogerne har en mere tilbagetrukket rolle, og familierne indbyrdes kan bruge hinanden. Det er svært, hvis der kun er få familier, der deltager.

Pædagogernes arbejde er at observere og vurdere familier. At skaffe nok observationsmateriale er derfor en vigtig del af personalets arbejdsopgaver, og det er derfor velbegrundet fra et pædagogperspektiv at familierne kommer til aktivitetsdagene.

Gennem Maries overvejelser i interviewet og ved at se på, hvordan hun handler i forhold til sine betingelser både som mor og i forhold til de aktuelle betingelser, der er forbundet med at være i et undersøgelsesforløb, synliggøres det, hvordan de aktuelle pædagogiske organiseringer på Strandgården ser ud til at gøre det sværere for Marie at holde fast i andre ting i sit liv.

### Opsamling på analysedel III

Denne analysedel har peget på, *hvordan* forældrene som en del af deres læreproces udvikler/afvikler og transformerer standpunkter i konfliktuelle fællesskaber med andre, der ser tingene anderledes end dem selv.

Forældrenes arbejdsopgaver, som i højere eller mindre grad er foreslået af pædagogerne, kan siges at definere det, forældrene skal lære for at blive bedre og for nogens vedkommende ”gode nok” forældre.

Gennem analyserne har jeg vist, hvordan forældrene tager stilling til arbejdsopgaverne. Et eksempel er Maries overvejelser og forsøg på at tage stilling til fremtiden for familien. Marie har lært, at når hun giver Bo mere plads, så får han mulighed for at komme mere på banen. Marie får dermed *øje på sin egen betydning* for at få det fællesskab, hun gerne vil. Samtidig er hun i tvivl, om, hvorvidt hun og Bo hellere skal gå fra hinanden. Tvivlen handler om, hvorvidt han har skadet Oliver. Den retning, Marie gerne vil bevæge sig i fremover, er derfor uklar. Pædagogernes ”særlige indsigt” i Bo gør indtryk på Marie, og hun forsøger at tage stilling til, hvad der vil være bedst. Man kan sige, at pædagogernes bekymring også bliver *Maries bekymring*.

Bo har lært, at han selv har betydning for, hvordan han kan være med, og gennem den fælles praksis med Oliver, får Bo mere mod på at prøve nye ting og deltage i et samarbejde med Marie.

Rikke arbejder på at få en tættere relation til Jonas blandt andet via mere øjenkontakt, selvom det ikke til en start er noget, hun selv kan se relevansen i. Efterhånden ser Rikke imidlertid, at øjenkontakten betyder, at hun har færre konflikter med Jonas og bedre kan få ham til at høre efter. Øjenkontakten *rekontekstualiseres* dermed og bliver Rikkens personlige standpunkt. Analyserne viste, at den nære kontakt mellem Jonas og Rikke ikke kun afhænger af dem. *Relationen udspiller sig i konkrete sammenhænge, hvor andre også deltager og har betydning for relationen mellem Rikke og Jonas.*

Analyserne har vist, at forældre lærer noget, selvom de som udgangspunkt ikke selv kan forbinde deres arbejdsplaner på Strandgården relevant til at løse de konkrete vanskeligheder, de oplever. For Bo og Rikke betød pædagogerne pres om at arbejde med bestemte ting, at de begge har fået *flere muligheder for at deltage på nye måder*, ligesom de begge har fået øje på, at de selv har betydning for og mulighed for indflydelse på den fælles praksis, de er en del af. Forældres personlige deltagerbaner kan således ikke ses som adskilt fra det, der foregår på Strandgården. Livet på Strandgården er derimod *en del* af forældrenes hverdagsliv i en periode.

Eksemplerne med Rikke og Jonas' ændrede hverdagsliv viser, at det fra et forældreperspektiv bliver det synligt, at indsatsen overfor de forældre, der vækker *mest bekymring* trods intentioner om det modsatte, ser ud til at rette sig isoleret mod den del af forældrenes liv, der foregår på Strandgården. Dette bringer os på én måde tilbage til udgangspunktet for problemstillingen, men det bringer os også et skridt videre, idet analyserne som vist peger på, at forældrene *også* lærer af en indsats, hvor pædagogerne på baggrund af bekymringen bestemmer, *hvad* familien skal lære. Det er blot en anden *form* for læring.

For at udfolde dette inddrager jeg Dreiers *tre almene læringsformer* (Dreier 1999:84); **i den første læringsform** lærer mennesker for at kunne deltage i en bestemt praksis, hvor de fleste andre allerede besidder de forudsætninger, der skal til. Derfor "... reproducerer personen i sin læring nogle forudsætninger, der allerede er kendte [...]" (Dreier 1999:85). Dreier beskriver, at denne læringsform har en "[...]principielt veldefineret sluttilstand" (Dreier 1999:85)<sup>63</sup>, hvilket de to næste læringsformer *ikke* har (Dreier 1999). **I den anden læringsform** lærer mennesker for at kunne følge med i de forandringer, der sker i praksis (Dreier 1999:84). **I den tredje læringsform** lærer

<sup>63</sup> Dreier skriver i en senere bog (2008a), at den første form for læring er relateret til skolelæring, hvor der er et fast slutpunkt for læringen i form af et pensum, men at læring ellers ikke har et slutpunkt men derimod må ses som en uendelig proces. Her anvender jeg læringsformerne i forbindelse med undersøgelsesforløbet, da der pædagogisk defineres et midlertidigt slutpunkt, når forældrene kan vurderes som gode nok forældre.

mennesker for at kunne yde sit særlige bidrage til at udvide praksis og frembringe en ny og bedre praksis (Dreier 1999:84).

I de to sidste læringsformer kan man sige, at man gennem læringen har mulighed for at bevæge sig i en retning, man selv er med til at vælge gennem sin deltagelse i praksis. Læringen giver dermed mulighed for at deltage i en *udvidende retning*. I modsætning hertil er indholdet, retningen og slutpunktet i den første læringsform bestemt af andre. Rådigheden over sine egne forhold er dermed begrænset i denne form for læring.

Man kan pege på, at de forældre, der vækker bekymring får mulighed for at blive involveret i den første læringsform, hvor det i høj grad er professionelle, der fastsætter indholdet og "slutpunktet" for læringen. Som analyserne viser, *overskrider* Rikke "slutpunktet" for sin læring ved at insistere på at deltage i et ændret hverdagsliv på tværs af steder, selvom det fører til konflikter med pædagogerne.

Via de forskellige sammenhænge, Rikke deltager i, ser hun *vigtige kontraster* til sin aktuelle situation, og hendes forståelse af sig selv som mor ændres, fordi konteksten ændres. Via sit positive samarbejde med børnehaven, begynder Rikke at handle i en udvidende retning ved eksempelvis at støtte Jonas andre steder og på andre måder end det, pædagogerne på Strandgården forventer af hende. Hun ser således, at der også er andre måder at være en god mor på, og at øjenkontakt og udsættelse af behov blot er én måde. Rikke får gennem sin nye indsigt og sine nye erfaringer mulighed for at sammenligne flere præmisser i sin stillingtagen af, hvor og hvordan hun bedst kan varetage sine og Jonas' behov. Hendes muligheder for læring *udvides* hermed gennem hendes deltagelse forskellige steder, hvoraf Strandgården er ét sted. *Strandgården* bidrager således med en vigtig indsigt i, hvordan *hun selv har betydning* for relationen mellem hende og Jonas, og de *andre sammenhænge* (fx børnehaven) betyder, at hun kan forbinde den nære relation mellem Jonas og hende selv til andre ting situationer.

Opsummerende kan man sige, at *bekymringen* har betydning for graden af kontrol i indsatsen og dermed på forældrenes *rådighed over det, de skal lære*. Meget kontrol betyder, at det i høj grad er andre, der bestemmer, hvad forældrene skal lære, og at det ofte retter sig isoleret mod den nære relation adskilt fra forældrenes øvrige liv. Analyserne reproducerer på den ene side en forståelse af, at der er en sammenhæng mellem en persons *grad af rådighed* over sine betingelser og de *mulige læringsformer* (Dreier 1999:85). Den læring, der bliver mulig, bidrager til, at forældrene kan få mere indsigt i deres egen betydning i den nære relation, men læringen bidrager ikke til, at forældrene kan styrke deres deltagelsesmuligheder *andre steder*.

Samtidig viser analyserne, at Rikke involveres i den første læringsform, men *overskrider slutpunktet* gennem sin deltagelse andre steder, og at hun dermed bevæger sig over i de andre læringsformer.

Analyserne viser derfor, at der er grund til at *styrke forældrenes muligheder for at deltage på tværs* og dermed øge deres muligheder for at *forbinde* det, de lærer på Strandgården relevant til deres øvrige hverdagsliv.

## KAPITEL 6 - KONKLUDERENDE BETRAGTNINGER

Formålet med dette afsluttende kapitel er dels at besvare problemformuleringen ved at udpege nogle af de mulige sammenhænge og dilemmaer, analyserne har peget på i forbindelse med forældrenes muligheder for læring.

På baggrund af analysernes pointer kigger jeg tilbage på såvel det teoretiske udgangspunkt for specialet og på det felt, specialet skriver sig ind i; en problematisering af, at sociale indsatser er adskilt fra forældre og børns øvrige hverdagsliv.

Ambitionen er ikke at forenkle den kompleksitet, jeg har vist gennem analyserne, og konklusionen er således ikke et resultat med ”to streger under”. Ambitionen er derimod er forsøge at vise, hvordan analyserne kan være med til at pege i *udvidende retninger for såvel praksis som teori*.

Indledningsvis diskuteres de metodiske implikationer og undersøgelsens kvalitet. Derefter deler kapitlet sig i to dele; en praksisudviklingskonklusion og en teoriudviklingskonklusion.

### Metodiske implikationer og vurdering af undersøgelsens kvalitet

I dette afsnit tages udgangspunkt i de kvalitetskriterier, jeg præsenterede i kapitel 3; *genstandadækvathed, gennemsigtighed, ”gældighed”, relevans* og i forlængelse heraf *almengørelse*.

Det empiriske materiale, der ligger til grund for analyserne er blevet til igennem deltagende observationer og interviews. Deltagende observation giver adgang til en særlig forskerposition, idet jeg selv har været en del af den praksis, som har været genstand for observation. Som udfoldet i kapitel 3 har deltagelsen i praksis betydet en fortrolighed med forældrene, som har været et godt udgangspunkt for at få adgang til deres overvejelser og deres hverdagsliv. Derudover har deltagende observation givet adgang til se, hvordan *andre* rundt om

forældrene handler, og hvordan det får betydning for forældrenes læring. På den anden side har det til tider været vanskeligt at bevare overblikket over situationer, hvor flere deltog. Interview og deltagende observation har suppleret hinanden på måder, så det har været muligt at få forældrenes refleksioner på observationerne, og omvendt har observationerne sammen med teorien informeret interviewguiden. Jeg vurderer, at der er tale om *genstandsdaekvathed*, da de to metoder således har givet et forskelligt materiale, som har kunnet belyse et forældreperspektiv på familiearbejde på *forskellige* måder. Dog ville det have været relevant at følge med forældrene fysisk rundt i andre sammenhænge, da dette ville have bidraget til i endnu højere grad at kunne få øje på, hvordan betingelser i forskellige sammenhænge får betydning for forældrenes muligheder for læring på tværs. I forlængelse af dette reflekteres forældreperspektivet i det følgende for at kunne vurdere specialets særlige bidrag til forskningsfeltet. Derefter vender jeg tilbage til vurderingen af undersøgelsens kvalitet.

Charlotte Højholt skriver, at praksisforskning er velegnet til at få overhørte perspektiver frem (Højholt 2005:43). Da forældres perspektiv på familiearbejde er et relativt uudforsket område (Appel Nissen 2005; Dreier 2008a), og fordi meget forskning i de senere år har rettet sig mod børneperspektiver (jf. kapitel 1), kan man sige, at forældreperspektivet i denne sammenhæng er overhørt. Desuden er forældre i et undersøgelsesforløb i en sårbar situation, hvor de har begrænset rådighed over deres betingelser, og man kan derfor sige, at de befinder sig i en marginaliseret position. På den måde er forældreperspektivet også overhørt i en anden betydning. Man kan derfor sige, at ét af specialets særlige bidrage til forskningsfeltet er en forståelse af, hvordan indsatsen i familiearbejde har betydning i forældrenes hverdagsliv, idet analyserne har *nuanceret* mulighederne for at forbinde læringen i et undersøgelsesforløb, så den kan bidrage udvidende til forældrenes deltagelsesmuligheder.

Som beskrevet i kapitel 1 henviser et bestemt subjektperspektiv til en analytisk vinkel. Det er et perspektiv på *noget fra et bestemt sted*. Jeg har søgt forældrenes førstepersonsperspektiv, og det betyder, at analyserne netop er et udtryk for dette ene perspektiv. Hvis jeg havde stillet mig et *andet* sted, havde materialet derfor set anderledes ud. Jeg har eksempelvis ikke undersøgt børnenes perspektiv og de interessekonflikter, der sandsynligvis ville opstå, hvis deres perspektiv var blevet inddraget. En kritik af undersøgelsen kan siges at være, at pædagogernes handlinger indgår som en betingelse for forældrenes muligheder. Jeg har som nævnt søgt at nuancere fremstillingen af pædagogernes handlinger ved at inddrage deres egne begrundelser, men jeg har ikke systematisk inddraget deres perspektiv på hver eneste situation i analyserne. Analyserne er derfor nogle steder et blik på pædagogernes praksis *udefra*. Det kunne være relevant i en

fremtidig undersøgelse mere systematisk at inddrage både pædagoger og sagsbehandlers perspektiver for at søge at begrunde alle handlinger i relation til hver parts konkrete ståsted.

At udforske familiearbejde fra et forældreperspektiv betyder ikke, at jeg kun har udforsket forældrenes egne oplevelser i fænomenologis forstand, men derimod at jeg har gået rundt om forældrene og udforsket *skiftende betingelser* for deltagelse, og i relation hertil forældrenes *måder at deltage på*. De andre deltagere på Strandgården (eksempelvis pædagoger og børn) er dermed inddraget i analyserne som en del af forældrenes betingelser.

Charlotte Højholt skriver om børneperspektivet i en undersøgelse, at ”... barnet [kan] i højere grad træde frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kiggede på personen” (Højholt 2005:35). Med Højholt kan man dermed sige, at et forældreperspektiv betyder, at jeg har kunnet få øje på de organiseringer af muligheder for forældres deltagelse og læring. Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsen således ikke er et svar på, hvad og hvordan forældre generelt lærer i undersøgelsesforløb, da det som vist afhænger af konteksten. Undersøgelsen skal ses som ét bud på, hvilke muligheder og begrænsninger, der stiller sig for netop disse tre forældre.

Nu vender jeg tilbage til kriterierne for undersøgelsen. Ifølge Mørck og Nissen kan ”mikrofonholderi” (2006:123) være en faldgrube i forbindelse med praksisforskning. Med dette begreb peger Mørck og Nissen på, at praksisforskeren kan risikere *ukritisk* at videreformidle medforskeres egne forståelser. Dette har jeg søgt at imødegå ved at se rundt om forældrenes forståelser og også inddrage deres deltagelse i andre situationer og pædagogernes perspektiver.

Via sammenhæng og konsistens mellem teori, design og undersøgelsesmetoder har jeg stræbt efter *gennemsigtighed* i undersøgelsen. Jeg har desuden bestræbt mig på at lede læseren gennem de forskellige trin i undersøgelsen og således også give adgang til eksempelvis analysens udvikling.

*Kriteriet om ”gældighed” og relevans* handler om, hvorvidt undersøgelsen vil være anvendelig for såvel forsknings- som praksisfeltet. Jeg har søgt at inddrage praksisfeltet i min undersøgelse undervejs blandt andet ved at fremlægge analyserne undervejs i processen og gøre dem til genstand for en fælles refleksion, som har haft betydning for mit videre arbejde. Specialet følges desuden op af et møde, hvor jeg sammen med personalet på Strandgården reflekterer og diskuterer specialets betydning for praksis. Hvorvidt undersøgelsen er relevant for såvel den konkrete praksis som praksisfeltet mere alment kan derfor først afgøres på længere sigt (jf. kapitel 3).

*Almengørelsen* kan ske ved at anse analyserne i specialet som en mulighedstype eller en prototype, som kan anvendes i andre praksisser, hvor mulighedstypen kan kritiseres og videreudvikles ud fra nye enkelttilfælde. Det er således først efterfølgende, at dette kriterium kan

vurderes. Almengørelsen vedrører også teoriudvikling, hvilket jeg vender tilbage til i den afsluttende del af kapitlet. I den følgende konkluderes på specialets særlige bidrag til praksisfeltet.

## Praksisudvikling – specialets pointer og særlige bidrag

I denne del af konklusionen sammendrager jeg de væsentligste pointer fra analysen. På baggrund af disse pointer kigger jeg tilbage på udgangspunktet for problemstillingen og diskuterer, hvordan analysens pointer kan udpege mulige nye veje at gå for praksis. Dels vil jeg pege på, hvad der kan flyttes *lokalt* indenfor Strandgårdens rammer. Dels problematiseres den *samfundsmæssige* organisering af behandlingssystemet (jf. kapitel 4).

### Baggrunden for problemstillingen – problematisering af adskillelser

Baggrunden for specialet er en problematisering af, at sociale indsatser ofte er adskilt fra de øvrige sammenhænge, forældre og børn indgår i, i et hverdagsliv på tværs af steder (jf. kapitel 1).

Med udgangspunkt i denne problematik har jeg udforsket muligheder og begrænsninger for forældres læring, mens de er i et undersøgelsesforløb på familieinstitutionen Strandgården. Læring knyttes til menneskers deltagelse i et hverdagsliv på tværs af sammenhænge. Jeg har haft særligt fokus på, hvilke dilemmaer forældrene oplever i forbindelse med at skabe sammenhæng imellem det, de lærer på Strandgården og deres øvrige hverdagsliv.

I arbejdet med familierne opstår en *dobbelthed i indsatsen (hjælp/kontrol dilemma)*, fordi forældrene på den ene side modtager *hjælp* og vejledning til at løse deres vanskeligheder. På den anden side *kontrolleres* forældrene, mens de skal lære noget nyt. Analyserne har bidraget til at *nuancere* hjælp/kontrol dilemmaet, så det bliver muligt at vide mere om, hvordan det får betydning for forældres muligheder for læring.

### Bekymringen er afgørende

Specialets analyser peger på, at pædagogernes *bekymring er afgørende for graden af kontrol i indsatsen*. Mere bekymring for en familie fører til, at familien kontrolleres *mere* (jf. opsamlingen på analysedel II). Den øgede kontrol betyder, at arbejdspunkterne for familien i højere grad bestemmes af pædagogerne, og at arbejdspunkterne omhandler den *nære relation* mellem forældre og børn. Dette er eksempelvis tilfældet med Rikke og Jonas, hvor arbejdspunktet blev tættere kontakt via eksempelvis mere øjenkontakt.



Analyserne peger på, at Rikke gennem konkret praksis og stillingtagen til de nye muligheder, øjenkontakt giver hende, *transformerer* det i starten lidt abstrakte arbejds punkt til et *personligt standpunkt*.

Pædagogerne var *ikke bekymrede* for Bo, Marie og Oliver, og kontrollen i indsatsen trådte derfor mere i baggrunden. Arbejds punkterne for denne familie tog i højere grad udgangspunkt i, hvad forældrene *selv var rettet mod*; nemlig at forbedre samarbejdet mellem forældrene og blive mere fælles om opgaverne. Bo vækkede dog *mere* bekymring end Marie, fordi han ikke i samme grad var positiv og åben overfor indsatsen på Strandgården som hende. Han ville i starten helst være i fred og havde ikke lyst til at ”komme mere på banen”, som blev hans arbejds punkt. Bo tager dog under pres arbejds punktet på sig og ”kommer mere på banen” blandt andet via fællesskabet med Søren. Det betyder, at både Bo og Marie ændrer forståelsen af ham, og begge forældre *får øje på deres egen betydning i familiens fælles praksis*. Dette viser hen til en pointe om, at forældrene *bliver til i kraft* af hinanden i både deres egen og andre forståelser.

Fællesskabet med Søren og Christina blev medierende for Bo og Maries fællesskab, idet de både så, hvordan man kan arbejde sammen som men omvendt følte Marie og Bos egne vanskeligheder større, når de så, at Christina og Søren ikke havde de samme vanskeligheder.

Opsummerende kan man sige, at det ser ud til, at *øget bekymring* betyder, at den professionelle indsats - trods bestræbelser på det modsatte - drejes *væk* fra familiernes *livsbetingelser* og i stedet *rettes mod den nære relation* mellem forældre og børn *isoleret* set. I forlængelse af dette er en vigtig pointe, at der ikke er tale om enten *læring* eller *ikke læring*. Forældrene lærer noget, *både* når der er meget og lidt kontrol. Men det er *forskellige former for læring*, der finder sted.

Dette uddybende jeg med Ole Dreiers (1999) argumentation for, at der er sammenhæng mellem en persons *grad af rådighed* over sine betingelser og de *mulige læringsformer* (jf. opsamlingen til analysedel III). I det følgende diskuteres denne teoretiske pointe diskuteres med udgangspunkt i analyserne.

### **Forbindelser til det øvrige hverdagsliv**

Rikkens liv ændrede sig undervejs i forløbet og fordelte sig gradvis over *flere* sammenhænge, end da hun flyttede ind. Eksempelvis fik hun en kæreste, og Jonas startede i børnehaven. Ændringerne gav som vist Rikke mulighed for at opleve, at hun kunne bidrage positivt til sin søns udvikling *på flere måder* og ikke kun ved at arbejde med den nære relation på Strandgården (jf. analysedel III). Rikke så derfor, at øjenkontakt som arbejds punkt blot er én måde at støtte op om sit og Jonas' liv, og at både hun og Jonas udvikler sig gennem en *flerhed af relationer* og ved at deltage på tværs af

flere steder. Når deres liv ændrer sig, må Rikke gøre *noget andet* for at klare sin opgave som mor. Hun må varetage Jonas' interesser flere steder og også gennem et samarbejde med andre voksne, som Jonas er sammen med.

Nu vender jeg tilbage til pointen med Dreiers mulige læringsformer. Som vist er pædagogernes bekymring afgørende for graden af kontrol og dermed for hvilke former for læring, forældrene får mulighed for at involvere sig i.

Som nævnt i opsamlingen på analysedel III hævder Dreier, at den første af tre forskellige læringsformer har en "[...] principielt veldefineret sluttilstand." (Dreier 1999:84), som i høj grad bestemmes af andre end subjektet selv - i dette tilfælde pædagogerne og/eller sagsbehandleren ud fra nogle faglige kriterier og en konkret vurdering af, hvad der er brug for, for at forældrene vurderes at have tilstrækkelig forældrekompetence. Forældrene har dermed ikke selv meget indflydelse på, hvad indholdet i læringen skal være, hvis de professionelle er bekymrede for familien.

Det fremgår ikke klart af Dreiers læringsformer, hvorvidt personer kan bevæge sig rundt imellem dem, eller om personer kan være i gang med flere former for læring på én gang.

På baggrund af analyserne argumenterer jeg imidlertid for, at Rikke igennem deltagelsen flere steder *bevæger sig ud over "sluttilstanden"* i den første læringsform og ind i de andre former for læring. Men det er en bevægelse Rikke foretager på egen hånd, forstået på den måde, at det skaber konflikter mellem hende og pædagogerne, når hun bevæger sig ud over den første læringsform med det indhold, der er bestemt for hende som relevant at arbejde med. Man kan derfor pege på, at Dreiers læringsformer ikke kan adskilles, og at der ikke er tale om et slutpunkt, idet Rikke eksempelvis bevæger sig ud over det, hun forventes at koncentrere sig om i sin læreproces. Da hun flyttede ind, startede hun således med at have begrænset rådighed både over sin læreproces og sin andel i den fælles praksis mere alment betragtet. Gennem en proces, hvor hun lærte noget om sin egen betydning og sine muligheder i kombination med, at hende og Jonas' fælles liv blev fordelt over flere steder, udvidede hun sin læring og sin rådighed over sine forhold.

Man kan derfor stille spørgsmålet om, det kun går den ene vej; således at det er graden af rådighed, der har betydning for de mulige læringsformer? Analyserne giver grund til at spørge til, om der også er en mulig forbindelse den anden vej? At det gennem en læringsform, hvor andre bestemmer hvad, der skal læres, *også* er muligt at udvide graden af rådighed over sine forhold og dermed bevæge sig ind i andre læringsformer. Dette er et spørgsmål, der kunne være relevant at

udforske som en *prototype* i andre sammenhænge i forbindelse med *læring fra marginale positioner*<sup>64</sup>.

I dette afsnit har jeg stillet mig kritisk overfor de dilemmaer, muligheder og begrænsninger, forældrene støder på i forbindelse med deres læring på Strandgården som en del af deres øvrige liv. I det næste afsnit udpeges mulige nye veje at gå for praksis.

## **Pædagogisk indsats - veje at gå i arbejdet med familier**

Som analyserne har peget på, blev både Bo og Rikkens arbejds punkter efterhånden til *deres egne dagsordener*. Dette rejser spørgsmålet, hvorvidt den pædagogiske indsats kunne *starte* her – i forældrenes egne dagsordener og ud fra de konkrete vanskeligheder, der stiller sig for forældrene. Den pædagogiske indsats kunne i så fald være at *udforske* problemerne *sammen med* forældrene, og bidrage med fagligt begrundede idéer til, hvordan vanskeligheder kan løses.

Dette er således ikke et argument for, at arbejdet med den nære relation mellem forældre og børn skal ud af det pædagogiske arbejde men snarere et argument for, at relationen *ses i en større sammenhæng*, hvor mange andre ting også har betydning for familierne. Det ville betyde, at det pædagogiske arbejde ikke skulle tage udgangspunkt i abstrakte forståelser af, at øjenkontakt, udsættelse af egne behov osv. er ”obligatoriske” parametre, når forældrekompetencen skal undersøges.

I Rikkens tilfælde kunne det eksempelvis være at se på, at hun føler sig udenfor, når Jonas’ far er i nærheden, og at Jonas ikke er opmærksom på hende, og hvad kunne man så gøre ved det. I Bos tilfælde kunne det være at udforske hans ændrede livssituation som nybagt fra, mistænkt i en politiefterforskning samtidig med, at han er i et undersøgelsesforløb.

En mulig vej at udpege for praksisfeltet kan således være at tilbyde en indsats, hvor pædagogerne står til rådighed for forældrene med henblik på en fælles og åben udforskning af, hvad der er brug for. Dette lægger således op til en mere *situeret tilgang, som starter på ny hver gang en familie flytter ind frem for i på forhånd definerede metoder*. Analyserne af Rikkens ændrede livssituation peger på, at det pædagogiske arbejde ikke bare én gang i starten af forløbet kan tage stilling til en families livsbetingelser, og fastlægge indsatsen efter det. Arbejdet må i stedet baseres på en *kontinuerlig* involvering af forældrenes *skiftende livssituation*. Eksempelvis ved at undersøge, hvilke *nye læringsmuligheder* Rikke og Jonas’ ændrede livssituation åbner for.

<sup>64</sup> Her tages udgangspunkt i en kritisk psykologisk forståelse af begrebet marginalisering, som handler om, at personer har en meget begrænset andel i den fælles samfundsmæssige indflydelse på livsbetingelserne (Mørck 2006:29).

Som inspiration og mulighedstype kan nævnes døgninstitutionen Korsløkke (for anbragte børn), hvor udgangspunktet er, at alle forældre kan *noget* men ikke nødvendigvis det hele. Ida Schwartz og Kaj Madsen (forstander ved nærmiljøinstitutionen Korsløkke) har beskrevet, hvordan man arbejder med en tilgang, hvor forældre og pædagoger etablerer et *samarbejde* om at varetage omsorgen for forældrenes børn. Forældrene inddrages i alle beslutninger og deltager i det omfang de kan i barnets liv. Pædagogerne byder ind med hjælp og støtte til det, forældrene ikke kan. Her er der således ikke tale om, at forældrene *enten kan eller ikke kan* men derimod en forståelse af, at alle forældre kan noget (Schwartz og Madsen 2003; Schwartz 2007; Madsen 2008).

### **Behandlingssystemets to kategorier: duer/duer ikke**

At se forældrene som nogen, der kan noget men ikke det hele, nuancerer således den *enten eller tendens*, der karakteriserer det aktuelle behandlingssystem, og som her skal problematiseres: Forældre placeres enten i gruppen af forældre, der ”*kan*” eller i gruppen, der ”*ikke kan*”. Det sociale behandlingssystem er, som jeg gennemgik i kapitel 4, tæt knyttet til tanken om ”normalisering” (Jacobsen 2006:49), det vil sige, at bestræbelsen er at normalisere det, der afviger fra det normale. Der er ikke en kategori midt imellem, hvor man kan noget og skal have hjælp til andet. Denne enten eller tænkning betyder også, at nuancerne går tabt i forhold til den sammenhæng en families vanskeligheder må ses i. Som analyserne peger på, får problemer og vanskeligheder betydning i den konkrete sammenhæng, de opstår i. Det betyder, at en families vanskeligheder ikke kan ses som konstante størrelser, eller som noget, der enten er der eller ikke er der. Vanskeligheder kan være svingende, skifte, ændre betydning, blive større eller mindre afhængigt af den sammenhæng, de opstår i. Det betyder, at hvis man bistår en familie med eksempelvis praktisk hjælp, kan det betyde, at andre vanskeligheder, der ellers synede uoverskuelige for familien, kan overkommes. Den situerede tilgang til vanskeligheder betyder også, at vanskeligheder ændres over tid, og det er derfor problematisk at vurdere forældres forældrekompetence som enten til stede eller ej. Den kan være svingende og må altid ses som afhængig af den aktuelle sammenhæng. Dette viste analyserne med Rikke, som kunne blive en dårligere mor i lyset af de andre forældre, fordi deres vanskeligheder var mindre end hendes. Hvis flere forældre kunne vurderes, som at de ”kan noget men ikke det hele” ville det formentlig betyde, at færre ville blive placeret i ”kan ikke” kategorien, og dermed at færre ville blive marginaliseret (i betydningen, at det er op til andre, at afgøre, hvad der skal ske med deres barn, og at de derfor er sat udenfor rådighed).

Opdelingen i kan/kan ikke er et samfundsmæssigt problem, som ikke alene kan rykkes på Strandgården, idet pædagogerne her skal løse en given opgave, som har rod i lovgivningen på

området. Den pædagogiske indsats er således en balancegang mellem på den ene side de lovmæssige præmisser for det pædagogiske arbejde, som *ikke* kan bevæges og på den anden side en bestemt pædagogisk tilgang.

Specialet er således ikke et argument for, at pædagogerne ikke skal være bekymrede, for det er en del af deres job at være kritiske i forhold til om børn lider overlast eller ej. Det er derimod en opfordring til, at forældrenes vanskeligheder ses som situerede, og at bekymringen *reflekteres*; det vil sige en kontinuerlig stillingtagen til, *hvordan* bekymringen bruges i det pædagogiske arbejde, og *hvad* den retter sig imod. Her er det også vigtigt at pege på, at forældrene bliver til i kraft af hinanden, og at nogle vanskeligheder træder frem som mere alvorlige, når de ses i lyset af andre forældres mindre alvorlige vanskeligheder. De andre familier i huset må derfor inddrages i udforskningen af forældrenes aktuelle livssituation, som Strandgården er en del af.

Den fælles *udforskning af* forældrenes aktuelle livssituation jeg nævnte før, vil være et vigtigt led i at se forældrenes handlinger begrundet i konkrete, aktuelle livsbetingelser (som Bos frustration og usikkerhed overfor sin situation som mistænkt hos politiet var et eksempel på).

### **Ligger den pædagogiske indsats alene i organiseringen?**

Den vej, jeg har udpeget ovenfor, leder spørgsmålet hen på, hvordan den pædagogiske indsats kan karakteriseres, hvis ikke der skal være fastlagte metoder og aktiviteter for forældrene. Analyserne har peget på, at familiernes fællesskab i huset spiller en vigtig rolle for forældrenes læreproces, fordi forældrene gennem de *konfliktuelle fællesskaber* ser, at noget er anderledes end det, de kender, og dermed får de adgang til at se vigtige kontraster til deres eget liv. Igennem de konfliktuelle fællesskaber, får forældrene mulighed for at få øje på deres egen betydning for den fælles praksis, og de lærer dermed ved at skulle koordinere deres egen deltagelse i forhold til andre. Ved at indgår i fællesskaber med skiftende andre, må forældrene hele tiden tage stilling til de skiftende præmisser, og de lærer dermed at handle i forhold til aktuelle præmisser og deres egne interesser.

En stor del af den pædagogiske indsats ligger således i, at forældrene får mulighed for at deltage i konfliktuelle fællesskaber med hinanden og pædagogerne. Men hvor er så den pædagogiske faglighed? I kapitel 4 henviste til, at Morten Nissen påpeger, at den pædagogiske indsats kan være svær at udpege, fordi subjekter *altid allerede er involveret i social praksis* og dermed hele tiden lærer (Nissen 2006:71). At deltage i fællesskaber med andre kan dermed siges at være "behandlingen", hvilket betyder, at *en del* af indsatsen er en *facilitering af forældrenes læreprocesser via konfliktuelle fællesskaber*. Den pædagogiske indsats rækker dog videre end det; idet det er vigtigt, at *støtte forældrene i at deltage på tværs af flere steder og netop se denne*

*deltagelse flere steder som en mulighed for læring.* En pædagogisk opgave kan udpeges til at være sammen med forældrene at se, hvordan deres egne familierelationer indgår som én del i sociale strukturer, så forældrene får mulighed for at knytte sammenhæng mellem det, de lærer på Strandgården og det, der foregår andre steder i deres liv.

Med disse ord vil jeg slutte praksisudviklingsdiskussionen og fokusere på, hvor analyserne har bragt os hen i forhold til læring.

## Teoriudvikling

I denne del af konklusionen vil jeg på baggrund af analyserne diskutere specialets bidrag til teoriudviklingen. Formålet med afsnittet er at pege på, hvordan vi på baggrund af de konkrete analyser nu kan forstå mere om, hvordan læring sker som en kompleks proces.

### Udgangspunkt for læring

Udgangspunktet for specialets læringsbegreb er subjektets *udvidede* muligheder for at deltage flere steder og på nye måder og dermed bevæge sig i en bestemt retning (jf. kapitel 2). Jeg præciserede læreprocessen ved at pege på, at læring er situeret og derfor *partiel*, hvilket betyder, at hvert menneske bidrager med noget og betyder noget for den fælles praksis. For forældrene kom dette til udtryk ved, at de eksempelvis lærer ved at få *øje på deres egen betydning og på andres begrundelser*. Læring sker også ved, at mennesker deltager i flere forskellige sammenhænge, og at den *forskellighed*, der præger de forskellige sammenhænge er en ressource for læring (jf. eksemplerne med Rikkens ændrede liv).

### Inddragelse af standpunkter i læreprocessen – specialets bidrag

For at vise bevægelserne i forældrenes læring - det vil sige for at kunne udfolde, *hvordan* læringen konkret ser ud for de involverede forældre, har jeg koblet Dreiers begreb, *standpunkt* (1999, 2008a) med læring. Analyserne har vist, hvordan begrebet kan fange de overvejelser, dilemmaer, usikkerheder og skiftende retninger, forældrenes læreproces indebærer (jf. eksempelvis analyserne af Maries stillingtagen til, hvorvidt hun skal deltage i mødregruppen). I specialet knyttes standpunkt til en proces, hvor forældre *kontinuerligt tager stilling til deres skiftende muligheder i og på tværs af bevægelige praksisser*. Denne indholdsbestemmelse af begrebet er resultatet af overvejelser, som jeg i det følgende vil skitsere:

Én af de måder, hvorpå Dreier anvender begrebet standpunkt er i forbindelse med, at uddannelsesinstitutioner er: "... bygget op om et særligt standpunkt til læring [...]" (Dreier 1999:89). Denne måde at anvende begrebet på ligner, at der ligger en *holdning* gemt i begrebet, hvad jeg

ikke tror, er Dreiers hensigt, da han i sin seneste bog (2008a) er mere specifik omkring, hvordan begrebet skal bruges. Alligevel nævner han kun i én enkelt sætning, at standpunkter ikke *kun* er kognitive (Dreier 2008a:44). Det har derfor været en udfordring at fastholde de mange facetter, der indgår i begrebet; først og fremmest er standpunkt er en kontinuerlig personlig proces, der foregår i samspil med praksis. Det vil sige, at det er en bevægelse, fordi det ikke er en afklaret statisk holdning, men netop en kontinuerlig proces, fordi sociale præmisser hele tiden skifter, og det samme gør subjektets muligheder og interesser (jf. eksempelvis Bo, der selv blev interesseret i at komme på banen og passe Oliver).

Der ligger en dobbelthed i standpunktsbegrebet, idet det på én og samme tid er en individuel – i betydningen *personlig* - proces, som foregår *i praksis sammen med andre* og dermed på ingen måde kan adskilles fra praksis. En anden dobbelthed i begrebet knytter sig til, at standpunkter ifølge Dreier er omskiftelige, og uafsluttede og gør subjekter i stand til at være *fleksible* i praksis (Dreier 2008a). Samtidig er standpunkter generaliserede forholdemåder, som skaber en kontinuitet og retning i subjektets komplekse liv. For at holde fast i det bevægelige og uafsluttede i begrebet, har jeg fundet det meningsfuldt at begrebssette standpunkter som en *kontinuerlig stillingtagen*, da det på én gang fastholder fokus på det processuelle, og samtidig bliver begrebet mere *refleksivt*. Her er det igen en udfordring at holde fast i, at det ikke er en *isoleret* individuel refleksion, der er tale om, men netop en refleksion, der foregår *sammen med, i kraft af, i modsætning til og på trods af* andre mennesker og andre ting, der ellers er på spil i et omskifteligt hverdagsliv (jf. Marie, der er i tvivl om hendes og Bos fremtid, hvor samarbejdet med pædagogerne får betydning for hendes refleksioner). At tage stilling er dermed kun én del af at leve et hverdagsliv. Dette viste analyserne af Rikkens proces med at udvikle og transformere et standpunkt om mere øjenkontakten, som fik en ændret betydning først fra arbejds punkt til personligt standpunkt og så igen som én del af et hverdagsliv, hvor flere andre ting også har betydning for at være en god mor. Ved at tage stilling til forskellige præmisser, og ved at se sin egen betydning i flere sammenhænge får Rikke mulighed for at forbinde det, hun lærer på Strandgården til sit øvrige liv, og hun får også mulighed for at se det i sammenhæng med andre ting, der også har betydning.

### **Muligheder og begrænsninger med standpunktsbegrebet som del af læring**

Der er, som jeg har vist, en række udfordringer ved at inddrage standpunktsbegrebet men også gode grunde til at gøre det. Ved at koble udvikling af standpunkter til læring, præciseres læring som en kompleks proces, hvor subjektet på den ene side søger at bevæge sig i en bestemt retning for at udvide sine muligheder, men undervejs må tage stilling til præmisser i mange forskellige situationer i løbet af sin hverdag. Begrebet synliggør dermed, at læreprocessen ikke er en lige vej

men præget af tvivl og omveje. Standpunktsbegrebet er søgt fremstillet som et åbent og søgende begreb for netop at vise, hvordan det, det er rettet mod hele tiden ændres og flytter sig. Begrebet bidrager således til at få greb om de små komplekse bevægelser, som er et led i forældrenes læreproces.

Standpunkter *transformeres* undervejs i læreprocessen, fordi det, forældrene er rettet imod, ændrer sig, *samtidig med*, at forældrene er rettet mod det.

Ved at inddrage standpunktsbegrebet som en del af læreprocessen, peger jeg på, at det kan bidrage til at vise, hvordan forældrene forbinder det, de lærer på Strandgården (som de har begrænset rådighed over) relevant til deres liv andre steder, fordi de tager stilling til, hvordan det kan få betydning.

I standpunktsbegrebet ligger både en mulighed for at imødegå en kritik, der tidligere har været rettet mod situeret læring (fx Grønbæk Hansen 1998). Samtidig ligger en risiko for øget kritik. Dette kræver en forklaring: Kirsten Grønbæk Hansen har kaldt situeret læring for et ”rationelt projekt” (1998:9). Grønbæk Hansen peger på, at en inddragelse af psykoanalysens drifter som det emotionelle og uforklarlige aspekt i læreprocesser, vil kunne bidrage til analyser af læring på en måde, som en teori, der fokuserer på ”ydre” deltagelse ifølge Grønbæk Hansen ikke kan.

Som jeg har vist ovenfor har jeg i analyserne søgt at indholdsbestemme standpunktsbegrebet som et åbent, og uafsluttet begreb, og derfor håber jeg, at bidrage med et modsvar til den kritik, der har været rejst ved at vise, at standpunkter både er en personlig, emotionel og social proces. Og nu til faldgruppen: At tage stilling indebærer en *refleksion* af mulighederne i praksis, og hvordan de forbinder sig til personens interesser. Ved at inddrage standpunktet som en del af forældrenes læreproces, er der dermed en fare for, at kritikken får ny næring, da det refleksive måske kan bidrage til at subjektet forstås som rationelt. Sådan skal det ikke forstås, idet standpunkter i mange af hverdagens situationer er *efterrefleksive*, hvilket kan hjælpe personen fremadrettet i nye situationer. Jeg henter her hjælp hos Ute Holzkamp-Osterkamp, som hævder, at: “[...] emotionelle vurderinger af omverdensbetingelserne ligger til grund for enhver livsvirksomhed.” (1979:240). Det emotionelle og det rationelle må derfor siges at være uadskillelige fra en personlig refleksiv stillingtagen i praksis. Som jeg har beskrevet er det dog en udfordring at få greb om og holde fast på *både* den sociale og den personlige proces, og det er en udfordring, der skal arbejdes med i en videre anvendelse af begrebet i relation til læring.



## SUMMARY

The thesis “Family work from a parent’s perspective – an investigation of learning possibilities” is affiliated to the research project “Across Family work and inclusion in school”<sup>65</sup>. *The research project* is based on collaboration between researchers and practice. The overall aim is to gain knowledge about how to organize social action for children and parents in difficult life conditions in ways that strengthens children’s participation across contexts. This aim is based on the fact, that often interventions are *separated* and detached from families’ everyday life. This separation adds to the family’s problems, because they struggle to make connections across different action contexts. In relation to this *the thesis* explores the question: *From a parent’s perspective, which possibilities and limitations for learning are connected with being enrolled in a family institution getting their parenting skill investigated?* The families are referred to the residential institution because their family counsellor is concerned that the parents are not able to take proper care of their child. The aim in this thesis is to gain knowledge about how family work as a social intervention influences parent’s conduct of life.

### Theorizing persons in social practice

The thesis is based on *social practice theory*, where human beings are understood through their interactions with others in social and societal arrangements. The theoretical framework is *Critical Psychology* (Holzkamp 1985; Dreier 1994; 2003; 2008a), which provides understanding of how subjective possibilities and limitations must be seen in relations to the conditions for participation. The thesis’ *key concepts* are *participation, learning, stances* and *conflictual processes*. Learning is seen as part of and as occurring in social practice (Dreier 1999; Lave & Wenger 2003).

### Research design

The thesis is based on an empirical analysis of the life of three parents who lives in a residential family work institution. The empirical study includes *interviews with parents and a few professionals* and *participant observations* of the parent’s participation in three different conflictual practices inside the institution: 1) collaboration between professionals in the institution and the parent e.g. through mandatory activities 2) the families living together in the

---

<sup>65</sup> Further information about this research project is provided on the project’s homepage: [www.fais.dk](http://www.fais.dk)

---

house and, 3) each family. Methodologically the study is inspired by *practice research* (Højholt 2005; Kousholt 2006; Mørck 2006).

### **Analysis and conclusions**

The starting point is a general dilemma between *help* and *control* connected to social work (Asplund 1980; Uggerhøj 2000; Appel Nissen 2005; Kousholt 2009) because the professionals on one hand is supposed to *help* the parents work with their problems and at the same time the professionals investigate their parenting skill. The analysis is an effort to *broaden the understanding of this dilemma* by showing how the *professionals concern* for the families has an impact on how the professional intervention towards the families is organized. More specific the analysis points out that *professional's concern has decisive bearing on the degree of control* in the intervention. It seems that *the more worried* the professionals are for the child in the family the more intervention narrows to an *isolated focus on the relationship between parents and child*. This influences the possibilities for learning because the intervention provides *different kinds of learning* depending on the degree of concern and control. The analysis leads attention to that it is not a question of *learning versus no learning but as mentioned above a different kind of learning* because the parents for whom the professionals are worried has to learn specific things related to the child-parent relationship (e.g. more eye contact). Due to Ole Dreier there is a connection between person's *disposal over their life conditions* and the *possible configurations of learning* (Dreier 1999:84). The analysis leads attention to a *possible* connection the other way around.

The parents understand themselves in comparison with other participants and they understand their own difficulties *according to the actual contexts*. When the contexts change the parents get a chance to act, think and feel differently and they get a chance to see that they have other action possibilities. *Differences then are a resource that can provide personal change* (Dreier 2008a; Nielsen 2007) and *developing stances* help the parents to participate in ways that expand their possibilities of participation in relevant directions due to their personal participant trajectories. It's important to lead attention to the analysis *not* being an argument, that the professionals should drop their concerns. instead the argument is that the concerns for the families are related to their life conditions and for *a more situated approach to parenting*: That means from an isolated focus on child-parent relation to a focus on how to work with more *general dilemmas and conflicting processes of arranging family life across contexts* and that way also support the relationship between parents and children.

---

## LITTERATUR

Andenæs, A. (1995): Foreldre og barn i forandring. Institutt for Sociologi, Oslo Universitet.

Andersen, I. (2005): Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 3. udgave.

Asen, E., Dawson, N., McHugh, B. (2004): Flerfamilieterapi. Nye veje i familiearbejde. København: Hans Reitzels Forlag.

Asplund, J. (1980): Socialpsykologiska studier. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bateson, G. (2005): Mentale systemers økologi: skridt i en udvikling. København: Akademisk Forlag.

Bechmann Jensen, T. (2006): Praxisportrættet. Om at indsamle og anvende skriftlige kvalitative data I en forskningsproces. I: Bechmann, T. og Christensen, G. (red.): *Psykologiske & Pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag, p. 95-122.

Borg, T. (2002): Livsførelse i hverdagen under rehabilitering: et socialpsykologisk studie. Ph.d. afhandling. Aalborg Universitet, Institut for Sociale Forhold og Organisation.

Burman, E. (2008): *Deconstructing Developmental Psychology*. New York: Routledge. 2<sup>nd</sup> edition, 1<sup>st</sup> edition: 1994.

Bryderup, I. M. (2005): *Børnelove og Socialpædagogik gennem hundrede år*. Århus: Forlaget Klim

---

Carstens, A. (2005): "Motivation" i visitationssamtaler på aktiveringsområdet. I: Järvinen, M., Larsen, J. E. og Motensen, N. (red.): *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 1. udgave, 3. oplag, p. 28-60.

Christensen, G. (2003): *Psykologiens Videnskabsteori – en introduktion*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave 2002, 2. oplag 2003

Donzelot, J. (1980): *The policing of families: welfare versus the state*. London: Hutchinson.

Dreier, O. (2009): *Persons in Structures of Social Practice*. I: *Theory & Psychology*. Sage Publications Vol. 19 (2), p. 193-212.

Dreier, O. (2008a): *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives*. New York: Cambridge University Press

Dreier, O. (2008b): *Learning in Structures of Social Practice*. I: Nielsen, K., Brinkmann, S., Elmholdt, C., Tanggaard, L., Musaeus, P., Kraft, G. (red.): *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Århus Universitetsforlag.

Dreier, O. (2006a): *Imod abstraktionen af struktur*. I: *Nordiske Udkast*, årgang 34, nr. 1, p. 3-12.

Dreier, O. (2006b): *Det almene og det særlige I viden*. I: *Nordiske Udkast*, årgang 34, nr. 2, p. 15-24.

Dreier, O. (2003): *Subjectivity and Social Practice*. Aarhus: Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus. 1<sup>st</sup> edition 1997, 2<sup>nd</sup> edition 2003.

Dreier, O. (2002): *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2. udgave, 1. oplag. 1. udgave 1993.

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. (1996): Ændring af professional praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I: Jensen, U. J., Qvesel, J. & Andersen, P. F. (red.): *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Århus: Philosophia, 1. udgave, 1. oplag, p. 113-140.

Dreier, O. (1994): Personal locations and perspectives. *Psychological Aspects of Social Practice*. I: *Psychological Yearbook*, vol. 1, p. 63-90.

Egelund, T. og Tetler, S. (2009) (red.): *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, T. (2006): *Sammenbrud i anbringelser: en forskningsmæssig belysning*. Socialforskningsinstituttet.

Egelund, T. (2005): *Magtudøvelse i børneforsorgen*. I: Järvinen, M; Elm Larsen, J. og Mortensen, N. (red.): *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Egelund, T. og Hestbæk, A.D. (2003): *Anbringelse af børn – en forskningsoversigt*.

Egelund, T. og Thomsen, S. A. (2002): *Tærskler for anbringelse. En vignetundersøgelse om socialforvaltningernes vurderinger i børnesager*. København: Socialforskningsinstituttet.

Egelund, T. (1997): *Beskyttelse af barndommen: socialforvaltningers risikovurdering og indgreb*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fog, J. (2004): *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag. 2. reviderede udgave.

Foucault, M. (2005): *Vidensarkæologien*. Århus: Forlaget Philosophia. 2. udgave, 1. udgave: 1969.

---

Hansen Grønbæk, K. (1998): Er læring mere end situeret praksis? I: Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 2, p. 6-16.

Holzkamp; K. (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt 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.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1979): Erkendelse, emotionalitet, handleevne. I: Dreier, O. (red.): *Den Kritiske Psykologi*. København: Rhodos

Hwang, P. (2002a): Far – før og efter fødslen. I: Hwang, P. (red.): *Spædbarnets psykologi*. Århus: Frydenlund. p. 173-185.

Hwang, P. (2002b): "Den nyfødte familie". I: Hwang, P. (red.): *Spædbarnets Psykologi*. Århus: Frydenlund. p. 186-202.

Højholt, C. og Kousholt, D. (2009): Researching conduct of life across children's life contexts. Konferencebidrag, ISTP 2009, Kina.

Højholt, C. (2008 in pres): Styringsteknologier og professionel praksis. På tværs af familiearbejde og inklusion i folkeskolen. i: Juul Jensen, U., Nissen, M. og Thorgård, K. (red.): *Viden, politik og sundhed*.

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. (1996): Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. & Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi – nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge pædagoger, p. 39-80.

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.

Højlund, I. (2006): Gennem flere labyrinter. Om effektevaluering og kvalitetsudvikling af det døgninstitutionelle miljøterapeutiske behandlingsarbejde af børn med psykosociale problemstillinger – en udviklingsretning i pædagogisk praksis? Ph.d. afhandling, Danmarks pædagogiske Universitetsskole, Institut for læring (tidligere Institut for pædagogisk psykologi).

Hviid, P. (2001): Børneliv i udvikling: om børns engagementer i deres hverdagsliv, i skole og fritidsinstitution. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet, Institut for Psykologi.

Ingholt, L. (2007): Fællesskaber, vaner og deltagelse: et studie af unge på to gymnasier. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet, Institut for Psykologi.

Jacobsen, T. B. (2006): Stedfortrædende forældre: bo-kollektivets diskrete behandlerblik. I: Böcker Jacobsen, T. og Egelund, T. (red.): *Behandling i socialt arbejde*. København: Hans Reitzel

Jartoft, V. (1996): Kritisk Psykologi. I: Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi*. København: Forlaget Unge Pædagoger, p. 181-208.

Jensen, B. (2009): At øge livschancerne. I: Social Fokus – Børn & Unge, marts. København: Servicestyrelsen.

Jensen, B. (2008): Social arv: Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention. København; Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag (adgang via internet, køb/leje).

---

Jensen, U. J. (1986): Sygdomsbegreber i praksis. København: Munksgaard, 1. udgave 1983, 2. udgave, 1. oplag 1986

Juul, J. (2000): Smil vi skal spise: børnefamiliens måltider. København: Apostrof.

KABU Nyt 2005, nr. 6, p. 71-79. [www.kabuprojekt.dk](http://www.kabuprojekt.dk)

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.

Kristiansen, S. og Krogstrup, K. (1999): Deltagende Observation. Introduktion til en forskningsmetodik. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. (2002): Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzel. 2. udgave, 1. udgave 1997

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, J. (2008): Epilogue: Situated Learning and Changing Practice. I: Amin, A. & Roberts, J. (2008): *Community, Economic Creativity, And Organization*. New York: Oxford University Press. p.281-296.

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzel.

Lave, J. (1997): On Learning I: *Forum Kritische Psychologie* 38, p. 120-135.



---

Lave, J. (1996): The Practice of learning. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (red.): *Understanding Practice – Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press. 2nd edition. 1st edition 1993.

Lihme, B. (2005): Fra behandling af familier til samarbejde med familier.  
[www.vildelaereprocesser.dk/kronik](http://www.vildelaereprocesser.dk/kronik)

Lihme, B. (1996): Forældreinddragelse. I: Social Kritik, nr. 47, p. 96-101.

Madsen, K. (2008): Omsorg for børn gennem omsorg for deres forældre. I: Schwartz, I.; Gleerup, J., Soelmark, E., Andersen, E. og Kruse, B.(red.): *Børneperspektiver på døgninstitutioner – Inddragelse af og samarbejde med børn og forældre*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

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. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave.

Mørck, L.L. og Huniche, L. (2006): Critical Psychology in a Danish Context. Special Issue: Critical Psychologies. *Annual Review of Critical Psychology*, nr. 5

Mørck, L. L. og Nissen, M. (2006): Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Bechmann, T. og Christensen, G. (red.): *Psykologiske & Pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag, p. 123-154.

Mørck, L. L. (1995): Praksisforskning som metode, teori og praksis. Refleksion over praksisforskerens positionering i og mellem handlesammenhænge. I: Udkast, nr 1, p. 34-77.

- 
- 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.
- Nissen, M. A. (2005): Behandlerblikket. Om sociale problemers tilblivelse, intervention og forandring I socialt arbejde med familier og børn med udgangspunkt i analyser af behandlingskommunikation på døgninstitutioner for familiebehandling. Ph.d.afhandling indleveret ved Institut for Sociale Forhold og Organisation, Ålborg Universitet.
- Nissen, M. (2006): Pædagogisk psykologi – et bud på en positiv bestemmelse. I: Elle, B., Nielsen, K. og Nissen, M. (red.): *Pædagogisk psykologi – Positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag
- Nissen, M. (2001): Projekt gadebørn. Et forsøg på dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge. Dafolo Forlag. 2. udgave, 1. oplag. 1. udgave:
- Nissen, M. (1996): Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse. I: Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi*. København: Forlaget Unge Pædagoger, p. 209-252.
- Olsen, H. (2003): Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. I: Nordisk Pædagogik, vol. 23, nr. 1, p. 1-20.
- Rasmussen, O. V. (2003): Viden i praksis. I: Nordiske Udkast, årgang 31, nr. 1, p. 3-26.
- Rasmussen, J. (1999): Mesterlære og den almene pædagogik. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rye, H. (2005): Tiltak for barn og familier – ressursorienteret tilnærming: Konturene af et ”paradigmeskifte”. I: Kreuzer, M. og Rosendal Jensen, N. (2005): *”Family support” – empowerment af forældre i internationalt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

---

Ryggard, N. P. (2006): Børn og unge med tilknytningsforstyrrelse ”tidlig frustration”: håndbog i praktisk arbejde. Svendborg: Forfatterforlaget. 3. udgave.

Schwartz, I. (2007): Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge. Ph.D. Afhandling ved institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk universitet.

Schwartz, I. (2006): Børns udvikling og deltagelse på døgninstitution. I: Böcker Jacobsen, T. og Egelund, T. (red.): *Behandling i socialt arbejde*. København: Hans Reitzel

Schwartz, I. (2005): Deltagelse og samarbejde i praksisforskning. I: Tidsskrift for Socialpædagogik, nr. 15, p. 11-24.

Schwartz, I. og Madsen, K. (2003): Døgninstitutionen som en del af familiens netværk. I: Social Kritik nr. 89, p. 62-69.

Sfard, A. (2008): On two metaphors on learning. I: Nielsen, K. (red.): *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Århus: Århus Universitetsforlag.

Søndergaard, B. (2005): Det er noget særligt at være enlig mor. I: Kristeligt Dagblad, 2. april, p. 8.(interview med Eva Tufte).

Søndergaard, D. M. (2000): Destabiliserende diskursanalyse – Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empiris analyse. I: Haavind, H.(red.): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, p. 60-104.

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

Viala, Eva Silberschmidt (2006): Fra par til førstegangsførelse – en undersøgelse af familieliv i udvikling. Ph. D. Afhandling, Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Villadsen, K. (2006): Behandlingsdiskursens historie: om det sociale behandlingsarbejdes dannelse og forandring. I: Egelund, T. og Böcker Jacobsen, T. (red.): *Behandling i socialt arbejde*. København: Hans Reitzel.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag

## **BILAG 1: INFORMATIONSBREV TIL FORÆLDRENE**

Kære forældre

Jeg hedder Pernille og er studerende på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Jeg vil i de kommende uger besøge institutionen, fordi jeg er interesseret i at vide, hvordan I, forældre oplever at bo her.

Der er ikke så mange, der tidligere har spurgt forældre om disse ting, og derfor er der brug for jeres viden for at finde ud af, hvordan man bedst hjælper familier.

Jeg vil for eksempel gerne vide noget om, hvad man kan *lære* af at være her, og hvad det betyder for jeres hverdagsliv. Jeg vil også gerne vide noget om, hvordan det er at bo sammen med andre familier.

I starten vil jeg følges med personalet. Min første dag bliver på onsdag d. 11. februar 2009.

Jeg vil være her nogle dage om ugen i perioden uge 7 til og med uge 14, og jeg håber, at nogle af jer har lyst til at få besøg og måske senere være med i et eller to interviews.

Med venlig hilsen  
Pernille

## BILAG 2: TILLADELSE FRA DATATILSYNET


  
**DATATILSYNET**



Pernille Juhl  
 Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
 Tuborgvej 164  
 2400 København NV

Sendt til: [pernillejuhl@mail.dk](mailto:pernillejuhl@mail.dk)

**10. marts 2009**

### Vedrørende anmeldelse af: Læring som deltagelse i konfliktskaber

Datatilsynet  
 Borgergade 28, 5.  
 1300 København K

Ovennævnte projekt er den 4. februar 2009 anmeldt til Datatilsynet efter persondatalovens<sup>1</sup> § 48, stk. 1. Der er samtidigt søgt om Datatilsynets tilladelse.

CVR-nr. 11-88-37-29

Det fremgår af anmeldelsen, at De er dataansvarlig for projektets oplysninger. Behandlingen af oplysningerne er påbegyndt 15. februar 2009 og forventes at ophøre 30. september 2009.

Telefon 3319 3200  
 Fax 3319 3218

Oplysningerne vil blive behandlet på følgende adresse:  
 Poul Reumerts Vej 27, 2500 Valby

E-post  
[dt@datatilsynet.dk](mailto:dt@datatilsynet.dk)  
[www.datatilsynet.dk](http://www.datatilsynet.dk)

J.nr. 2009-41-3141

### TILLADELSE

Sagsbehandler  
 Anna Alexandra  
 Pontoppidan  
 Direkte 3319 3227

Datatilsynet meddeler hermed tilladelse til projektets gennemførelse, jf. persondatalovens § 50, stk. 1, nr. 1. Datatilsynet fastsætter i den forbindelse nedenstående vilkår:

### Generelle vilkår

#### Tilladelsen gælder indtil: 30. september 2009

Ved tilladelsens udløb skal De særligt være opmærksom på følgende:

Hvis De ikke inden denne dato har fået tilladelsen forlænget, går Datatilsynet ud fra, at projektet er afsluttet, og at personoplysningerne er slettet, anonymiseret, tilintetgjort eller overført til arkiv, jf. nedenstående vilkår vedrørende projektets afslutning. Anmeldelsen af Deres projekt fjernes derfor fra fortegnelsen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside.

<sup>1</sup> Lov nr. 429 af 31. maj 2000 om behandling af personoplysninger med senere ændringer.

### BILAG 3: UDDRAG FRA STRANDGÅRDENS BESKRIVELSE AF FORLØB

	Undersøgesforløb (14 uger)	Udviklingsforløb (6 mdr.)	Afklaringsforløb (3 mdr.)
<b>Formål</b>	At vurdere forældrenes evne og potentiale som omsorgspersoner for deres børn.	At samarbejde med familien om at skabe udvikling i forhold til aftalte og konkrete mål.	At [...] afklare, om og hvordan den enkelte familie kan komme til at ændre sin måde at være familie på. [...] Skabe et overblik over familiens situation.
<b>Indsats</b>	Vi observerer og vejleder forældre i at forstå og imødekomme deres barns behov. [...] Vi fungerer som kontrollerende instans i forhold til barnets trivsel [...] Vi registrerer observationerne i skemaer, som anvendes i forbindelse med ugentlige samtaler og refleksion med forældrene.	Vi bidrager med pædagogiske redskaber til, at den konkrete forælder får øget indsigt i både sin egen person samt i børn og børns udvikling [...] Vi gennemfører ugentlige familiesamtaler med den enkelte forælder om den aktuelle situation.	Vi støtter på den ene side familien i at opfatte sig selv som ”god nok”, og på den anden side opfordrer vi den til at stille spørgsmål til, hvordan den kan forandre på det, der skaber vanskeligheder i dagligdagen.

## BILAG 4: INTERVIEWGUIDES

### Interviewguide (forældreinterview)

#### Projektet præsenteres

Jeg kunne godt tænke mig, at vi sammen prøver at blive klogere på, hvad man lærer ved at bo her. Formålet er at kunne udvikle bedre tilbud til familier. Der er brug for jeres hjælp til at forstå, hvordan det kan blive bedre.

Jeg er interesseret i at vide noget om, hvordan I, forældre oplever at bo her. Hvilken betydning har det for jeres øvrige liv? Jeg vil gerne vide lidt om, hvordan jeres dagligdag her er organiseret. Hvordan fungerer det at bo sammen med andre familier, og hvad er godt/mindre godt ved det? Hvordan bruger I pædagogerne? Jeg vil gerne have konkrete eksempler fra jeres hverdag – de små praktiske ting. Hvad fungerer (ikke)?

#### Baggrund:

Hvor længe har du boet her?

Går du på arbejde?

Går dine børn/dit barn i institution eller skole? Hvor?

Kan du fortælle mig lidt om, hvad baggrunden er for, at I bor her?

#### Hverdag på Strandgården

Prøv at fortælle hvad du lavede i går?

Hvad tid stod du op, hvad gjorde du først?

Hvem var du sammen med? Hvad lavede I?

Hvilke andre familier var der?

Hvem gjorde hvad?

Plejer det at foregå sådan?

Var der noget, der var anderledes end det plejer?

#### Fællesskab internt i familien

Hvad betyder det for jeres familie at I bor her?

Er der noget, der er lettere/sværere, end når I bor hjemme? Prøv at komme med et eksempel

Hvornår synes du, I har det godt/dårligt sammen i jeres egen familie?

Hvilke konflikter oplever I i din familie?

Kan du lære noget af konflikterne?

#### Fællesskab med andre familier

Hvor mange forskellige familier, har du prøvet at bo sammen med, mens du har været her?

Hvordan er det at bo sammen med de familier, der er her lige nu?

Er der noget, der er godt ved at bo sammen med andre familier? Hvis ja, hvad? Prøv at giv eksempel?

Er der noget, der er svært ved at bo sammen med andre familier?

Hvis ja, hvornår har du oplevet, at det var svært?

Hvordan finder I og de andre familier ud af, hvem der fx skal lave mad først? I bad osv.?

Er der nogle opgaver I løser fælles?



Hvad gør I, hvis I bliver uenige om noget?  
Hvem bestemmer, hvordan tingene skal fungere i huset?  
Kan man lære noget af de andre familier? Hvad fx?  
Har du selv prøvet det?  
Hjælper I hinanden? Med hvad/hvordan?  
Hvornår synes du, at I har det godt/dårligt sammen i huset?  
Har du oplevet, at nogen er flyttet ind/ud, mens du har boet her? Hvis ja, hvordan oplever du det?  
Hvad betyder det for ens egne problemer at være sammen med de andre familier?  
Tænker du anderledes om jeres egne problemer i familien, efter du har set, hvilke problemer de andre familier har?  
Hvis ja, hvorfor?

### **Fælles aktiviteter**

Nu har du været med til de nye aktivitetsdage nogle gange, prøv at fortæl hvordan det har været?  
Hvad har været godt/mindre godt? Hvad og hvorfor?  
Synes du, at du kan lære noget af det? Hvis ja, hvad?  
Betyder det noget for dig forhold til de andre familier og pædagoger, når I har lavet noget fælles?  
Hvis ja, hvad?  
Du har lige været med på koloni. Hvad lavede I der?  
Hvem var du mest sammen med? Hvorfor?  
Hvordan oplevede du kolonien?  
Hvad husker du bedst fra kolonien?  
Hvorfor?  
Hvad var det bedste/værste ved at være med? Prøv at give eksempler?  
Var det anderledes at være på koloni, end når I er hjemme i huset?  
Hvis ja, hvad?  
Er der noget, der er blevet anderledes i din hverdag, efter du har været med? Både i forhold til de andre familier, og i din egen familie?  
Har du lært nogen at kende, som du ikke kendte tidligere?  
Er dit forhold til pædagogerne blevet anderledes, end inden I tog af sted?  
Hvis ja, hvordan?  
Kunne du tænke dig at komme med på koloni igen?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Fællesskabet med pædagogerne**

Hvad har du/I aftalt med pædagogerne, at målet/opgaven med jeres ophold her skal være?  
Hvad vil du gerne have hjælpe til, mens I bor her?  
Har det, I skal have hjælp til ændret sig, mens I har boet her?  
Hvordan synes du, at du får hjælp til det?  
Hvad betyder pædagogerne for dig?  
Hvad laver I sammen?  
Er der andre familier med til det?

### **Betydning for hverdagsliv**

Hvordan fungerer det med at koordinere det at bo her med dit øvrige liv?  
Er der noget, der er svært ved det?  
Kan du lære noget her, som gør dit liv lettere i andre situationer?

Er der noget, du gerne vil kunne klare bedre derhjemme?

### **Fremadrettet**

Hvad kunne du godt tænke dig, at der skal ske efter, I er flyttet hjem?

Hvad har du brug for, for at det kan blive sådan?

### **Afsluttende spørgsmål**

Hvad har været det vigtigste, vi har talt om i interviewet?

Er der noget, jeg ikke har spurgt om, som du på forhånd troede, jeg ville spørge om?

Har du lyst til, at vi laver en ny aftale om at tale samme om et par uger?

### **Interviewguide (afdelingsleder)**

Kan du fortælle lidt om, hvordan det går til, når en familie kommer her og bliver indskrevet?

Hvad er forskellen på forløbet i en undersøgelsessag og i et afklaringsforløb?

Hvordan arbejder I med familierne i de forskellige forløb?

Hvordan finder I ud af, hvilke mål, familierne skal arbejde med?

Hvad er jeres tanke bag aktivitetsdagene?

Hvordan tænker I flerfamilieterapien ind i jeres daglige arbejde?

Hvordan beslutter I hvilke ting, der er mest relevante for en familie at deltage i, hvis der på samme tid foregår aktiviteter her i huset og aktiviteter ude, fx mødregruppe eller arrangementer i børnenes institutioner?

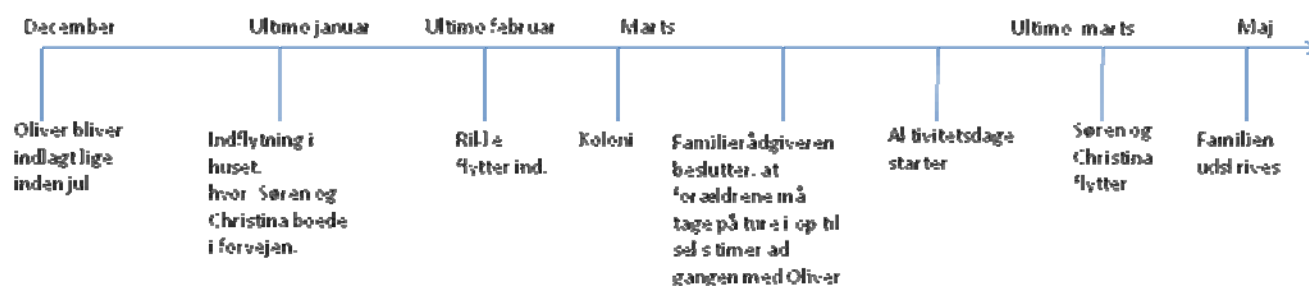
Hvordan støtter I familien i at holde fast i deres liv udenfor institutionen?

Hvordan har I organiseret jeres pædagogiske praksis? Fx i forhold til at pædagogerne spiser i ungeafdelingen?

Forskellige dilemmaer præsenteres, så afdelingslederen kan bidrage med sit perspektiv på de konkrete situationer, jeg fremlægger.

## BILAG 5: TIDSLINJER

### Bo, Marie og Oliver



### Rikke og Jonas

