

# SUNDHEDSFREMMENDE PÆDAGOGIK I HVERDAGSKULTUREN

ET FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKT OM  
SUNDHEDSFREMMENDE ERFARINGER OG PRAKSIS I  
SPECIALISEREDE INSTITUTIONER FOR MENNESKER  
MED FUNKTIONSNEDSÆTTELSE

**TrygFonden**

REGION  
SJÆLLAND  
*- vi er til for dig*



DITTE-MARIE FROM  
JESPER HOLM  
KASPER A. KRISTENSEN  
HENRIK SØRENSEN

# INDHOLD

<b>I. INDLEDNING OG LÆSEVEJLEDNING</b>	<b>4</b>
- Læsevejledning	5
<b>2. ANALYTISK BAGGRUND OG KONTEKST</b>	<b>6</b>
- Specialiserede tilbud med fokus på trivsel og livskvalitet og helhedsorienterede pædagogiske metoder	6
- Sundhedsfremme og kommunerne	7
- Sundhedsfremmeindsats i settings/arenaer	8
- Sundhedsfremme i specialtilbuddene	10
- Det specialiserede område som et bredt og mangfoldigt velfærdstilbud	10
- <i>Sammenfatning af specialtilbuddenes brede praksis omkring sundhedsfremme</i>	13
<b>3. EN ÅBENT TEORETISK OG ANALYTISK RAMME</b>	<b>16</b>
- Fremskrivning af den praksisindlejrede sundhedsfremme	16
- Metoderefleksion	18
- Forskningsanalyser som udgangspunkt for erfaringsudvikling	19
- Aktionsforskningsmetode	21
- <i>Fælles opsamlende værksteder</i>	22
- <i>Afsluttende udviklings- og forskningsværksteder</i>	22
- Projektets opbygning	23
<b>4. RESULTATER FRA FORSKNING SARBEJDET</b>	<b>25</b>
- Et erfaringsbaseret udgangspunkt for undersøgelsen	26
- Forskningsundersøgelse af Skolehjemmet Marjatta	26
- <i>Undersøgelsens design og metoder</i>	28
- <i>Analysetematik 1: Bio-rytmer som et sundhedsfremmende aspekt</i>	28
- <i>Analysetematik 2: At balancere et trivselsfuldt liv</i>	29
- <i>Analysetematik 3: Rytmer som dynamiske og fleksible impulser</i>	30
- <i>Analysetematik 4: Overskuelighed og genkendelighed som sundhedsfremmende mestringer</i>	31
- <i>Analysetematik 5: At arbejde med kunstneriske processer</i>	35
- <i>Analysetematik 6: Kunstneriske processer som middel til et anerkendende identitetsarbejde</i>	37
- Forskningsundersøgelse af Himmelev Behandlingshjem	39
- <i>Undersøgelsens design og metoder</i>	39
- <i>Analysetematik 1: Marte Meo-metoder og fremme af det gode liv</i>	40
- <i>Analysetematik 2: Veje til handlekompetencer</i>	42
- <i>Analysetematik 3: At begribe sin krop</i>	44
- <i>Analysetematik 4: Venskaber</i>	45
- <i>Analysetematik 5: Hjemfølelse og institutionsliv</i>	47
- Forskningsundersøgelse af Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrundset	50
- <i>Undersøgelsens design og metoder</i>	50

- Analysetematik 1: Fra sundhedsforståelser til sundhedspædagogik	51
- Analysetematik 2: Sundhedsfremme med struktur, godt humør og ægte relationer	55
- Analysetematik 3: Kommunikation og livskvalitet	57
- Analysetematik 4: Netværksmøder – fokus på styrker og behov	60
<b>5. LÆRING I PROJEKTET</b>	<b>63</b>
- Interne udviklingsværksteder: Spejling af praksis og efterfølgende læreprocesser	63
- Marjattas læring i forhold til fokus på rytme og kunstneriske processer	64
- Himmelevs læring i forhold til fokus på anerkendende forenkling	66
- Sigrid Undset's læring i forhold til fokus på netværksmøder og forældresamarbejde	68
- Fælles udviklingsværksteder og gensidige besøg: Tværororganisatorisk læring i netværk	71
- Marjattas erfaringer	72
- Himmelevs erfaringer	73
- Sigrid Undset's erfaringer	73
- Læring fra udviklings- og forskningsværksteder: Tværororganisatorisk videndeling og empowerment	75
- Første udviklingsværksted: Fremtidsværksted om det social- og specialpædagogiske arbejde	75
- Kritikfasen	77
- Utopi- og konkretiseringsfasen	79
- Sammenfatning af det første forskningsværksted	81
- Andet udviklings- og forskningsværksted:	
Tværororganisatorisk udvikling samt overførsel af viden og praksis til det almene område	82
- Birgit Kirkebæk: Opfordring til tværororganisatorisk udviklingsarbejde	82
- Lotte Hedegaard-Sørensen: Inkluderende specialpædagogik eller specialpædagogisk inklusion	84
- Etablering af et tværororganisatorisk netværk efter projektets udløb	86
<b>6. FREMADRETTET OVERFØRSEL AF VIDEN OG PRAKSIS</b>	<b>87</b>
- Overførsel af viden til andre specialtilbud	87
- Overførsel af viden til inklusionsprocessen i folkeskolen	88
- Valget af sundhedsfremmeperspektivet og fremtidig forskning	90
<b>7. SAMMENFATNING AF FORSKNINGSANALYSER OG AKTIONSFORSKNINGSFORLØB</b>	<b>91</b>
- Resultater fra forskningsanalyser i udvalgt praksis (se kapitel 4)	91
- Marjatta – rytme og kunstneriske processer	91
- Himmelev – anerkendende forenkling og stressreduktion	92
- Sigrid Undset – netværksmøder, forældresamarbejde og støttet kommunikation	93
- Læring i projektet (se kapitel 5)	94
- Marjattas læring i forhold til fokus på rytme og kunstneriske processer	94
- Himmelevs læring i fht. fokus på anerkendende forenkling	95
- Sigrid Undsets læring i fht. fokus på netværksmøder og forældresamarbejde	96
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>98</b>

# I. INDLEDNING OG LÆSEVEJLEDNING

”Projekt Sundhedsfremmende Pædagogik i Hverdagskulturen” er et forsknings- og udviklingsprojekt, som har været i gang fra begyndelsen af 2011 frem til sommeren 2013. Projektet er blevet til i et partnerskab mellem tre specialinstitutioner for børn og unge med handicap og forskere fra Center for Sundhedsfremmeforskning (CSUF) på Roskilde Universitet. De tre specialinstitutioner i projektet er henholdsvis Skolehjemmet Marjatta, Himmelev Behandlingshjem og Specialcenter Sigrind Undset. Alle involverede parter har skudt personalekræfter og lønmidler ind i det samfinansierede projekt. Region Sjælland har bidraget med 50 % finansiering ud fra nævnte samfinansieringsmodel, og TrykFonden har doneret midler til formidling og evaluering af projektet.

I denne rapport vil vi formidle processen og nogle af de vigtigste resultater i projektet til institutionerne, forældre og pårørende, og andre organisationer og institutioner i Regionen med interesse for sundhedsfremme.

Målet med ”Projekt Sundhedsfremmende Pædagogik i Hverdagskulturen” er at undersøge og lære af de tre specialinstitutioners særlige pædagogiske praksisser og erfaringer med at skabe læring, trivsel og udvikling for børn og unge med forskellige udviklingsmæssige handicap. Det handler om at udvikle erfaringsbaseret, forskningsbearbejdet viden om god sundhedsfremmende pædagogisk praksis i de tre institutioners hverdagskultur. I sidste ende er formålet at fremme trivsel og sundhed for børn og unge i specialtilbuddene i regionen, ved at skabe en offentlighed for gensidig læring og desuden styrke de involverede institutioners egen praksis og viden. Projektet kan forhåbentligt også bidrage til at skabe en bredere forskningsmæssig viden, samt generere ideer og debat om de udfordringer og krav, der gives i specialpædagogisk arbejde i en tid, hvor der politisk fokuseres på specialtilbud realiseret gennem inklusion af specialundervisning i almindelige daginstitutioner, skoler og fritidstilbud. Endelig er specialinstitutionerne særligt interessante ved, at de ofte virker for børns og unges samlede livsforhold og er derfor af interesse for andre børne- og ungdomsinstitutioner, der står overfor udfordringer med at integrere sundhedsfremme i deres praksis.

Projektet har taget afsæt i et åbent begreb om sundhedsfremme fra en humanistisk-samfundsvidenskabelig tradition. Mange af de specialpædagogiske skoler og institutioner har, som det vil blive diskuteret, haft læge- og psykiatriskfaglig ekspertise tilknyttet og har i en vis udstrækning trukket på behandlingsterapeutisk viden i deres social- og specialpædagogiske virke. Vi har derfor set en oplagt mulighed for at abonnere på sundhedsfremme traditionens begreber, analysetradition og teorier som en rummelig sprogdragt, der giver potentialer til at belyse den eksisterende form for flersidede pædagogiske praksis i specialtilbuddene. Vi har desuden valgt at udvikle den settings- eller arenarettede tradition i sundhedsfremme, der ofte bygger på udefrakommende krav til for eksempel en skoles sundhedsmål til at lade professioner i udøvende praksis selv give form og præcision til, hvad der menes med sundhedsfremme i den specifikke kontekst.

## LÆSEVEJLEDNING

Rapporten er lidt lang, men vi har også meget på hjerte og omtanke.  
Men en læsevejledning følger:

**Kapitel 2** indrammer projektet og studierne i en faglig kontekst – sundhedsfremme i specialtilbuddene som settings, sundhedsfremmes forskellige udformninger i specialtilbuddene.

**Kapitel 3** introducerer til projektets begreber og analysetradition for et humanistisk-samfundsvidenskabeligt arbejde med sundhedsfremme, og gennemgår forskningsprojektets metodologi og metoder. Der gøres også rede for organisering, indhold og form i den række af udviklings- og forskningsværksteder, der henter inspiration fra aktionsforskningstraditionen.

**Kapitel 4** præsenterer hovedresultaterne fra forskningsdelen af projektets analyse af sundhedsfremmende praksis i de tre institutioner, der har deltaget i projektet.

**Kapitel 5** præsenterer læring og resultater fra forsknings- og udviklingsværkstederne for de involverede parter og for en bredere professions- og forskningsoffentlighed.

**Kapitel 6** præsenterer projektets fremadrettede anvisninger på overføring af læring og fastholdelse af professionsfaglig netværksdannelse under den aktuelle inklusionsproces.

**Kapitel 7** sammenfatter forsknings- og udviklingsprojektets resultater.

Hvis man ønsker et kort sammendrag af forskningsprojektets almene anbefalinger til videre praksis og projektets interne resultater hos de tre specialtilbud, kan man blot læse kapitel 6 og 7.

## 2. ANALYTISK BAGGRUND OG KONTEKST

### SPECIALISEREDE TILBUD MED FOKUS PÅ TRIVSEL OG LIVSKVALITET OG HELHEDSORIENTEREDE PÆDAGOGISKE METODER

De specialiserede sociale institutioner har et historisk og samfundsmæssigt mandat til at sørge for særligt udsatte grupper, der kræver en mere omfattende og tæt støtte i forhold til at kunne udvikle sig og trives i et moderne samfund. De pågældende institutioner i projektet tilbyder således en helhed af tilbud i forhold til både skole, bolig-, behandlings- og aktivitetstilbud for udsatte børn og unge med forskellige udviklingsmæssige handicap. Institutionerne har stor opmærksomhed og erfaring med at udvikle passende sammenhænge mellem pædagogiske miljøer og metoder for sine brugeres trivsel og udvikling og på længere sigt at støtte sine brugere til at skabe og håndtere en værdig tilværelse, der samtidig er så selvstændig som mulig.

Et eksempel på det er Marjatta, der primært har brugere med stærke udviklingsmæssige handicap og over årene har udviklet sig til et helt minisamfund rundt i Præstø området og tre nærliggende kommuner med boformer for voksne, skolehjem for børn og unge, værksteder, fritidsaktiviteter, kulturhus med forestillinger og café, seminarium og landbrug. Her er udviklet forskellige tilbud til de mange voksne, der trives i Marjattas miljø og fællesskab og ønsker at fortsætte en tilværelse der. Her er der tale om, at brugerne har længere forløb - ja enkelte har hele livsforløb med udgangspunkt i Marjattas kontekst, hvilket giver Marjatta et udvidet perspektiv på brugernes liv, trivsel og udvikling over tid, og samtidig skaber en række pædagogiske udfordringer i at støtte brugerne i en meningsfuld og selvstændig tilværelse.

Den helhedsorienterede tilgang og pædagogiske praksis, som involverer støtte i store dele af brugernes liv og trivsel er meget interessant i et sundhedsfremme perspektiv. Denne tilgang bevæger sig udover et individorienteret fokus på individuelle handicap som mangler og lidelser, og tager et bredere sigte end for eksempel normalskolers mere snævre fokus på undervisning.

## SUNDHEDSFREMME OG KOMMUNERNE

Med kommunalreformen i 2007 overgik ansvaret for forebyggelse og sundhedsfremme fra de tidligere amter til kommunen. Det er her kommunens opgave at skabe gode rammer og betingelser for, at borgerne kan leve det gode og sunde liv. Kommunens sundhedspolitik er ikke tilrettelagt udelukkende ud fra vurdering af borgernes behov, men er også påvirket og underlagt regeringens nationale handlingsplan for forebyggelse, senest Sund hele Livet (2009). Regeringen ønsker heri en målrettet indsats overfor de væsentligste risikofaktorer; usund kost, rygning, alkohol, og fysisk inaktivitet, som er hovedårsagerne til livsstilssygdomme. Regeringen pointerer senere, at kommunen har gode muligheder for at bidrage til borgernes sundhed gennem den nære kontakt og har derfor også ansvar for at udnytte disse muligheder. Blandt andet skal der tages særlige hensyn til børn og unge, da det er nødvendigt med en tidlig indsats (Regeringen 2009, 31).

Regeringen beskriver i handlingsplanen endvidere, at sundhed er et personligt ansvar og valg, men at det sunde valg skal understøttes. Der skal derfor tilrettelægges gode og sunde rammer, der gør de sunde valg til de nemme valg for den enkelte borger. Skoleområdet er især et godt borgernært tilbud at medtænke sundhed og forebyggelse (Ibid., 32). På denne baggrund vil regeringen "(...) udarbejde en national handlingsplan for, at alle børn får mulighed for mindst 7 timers fysisk aktivitet om ugen" og "(...) understøtte og fremme udbredelsen af sund livsstil hvor børn og unge færdes, herunder i daginstitutioner, skoler, SFO'er og idrætshaller" (Ibid., 33).

I kommuner og sundhedscentre har KRAM indsatsen (kost, rygning, alkohol, motion) været den væsentligste realisering af forebyggelse og sundhedsfremme, selvom der oftest er intentioner om at arbejde helhedsorienteret. Dette betyder, at fokus typisk lægges på individuelle risikofaktorer, hvor information om den fysiske sundhed og adfærdændringer for at fremme den fysiske sundhed, er centrale dimensioner i indsatsen. Konsekvensen kan være, at den enkelte gøres hovedansvarlig for sin egen sundhedstilstand, og at de bredere faktorer, som hverdagsliv og de sammenhænge mennesker indgår i, ikke i praksis anerkendes som de sundhedshæmmende og -fremmende dimensioner. I forhold til individuelle forebyggende indsatser overses kulturelle og sociale faktorerets betydning for handlekompetence til et sundere liv dog ofte.

De aktuelle tendenser i den internationale sundhedsforståelse og -indsats bevæger sig derimod fra traditionelt forebyggende arbejde til sundhedsfremmende aktiviteter, der søger at styrke den sociale dynamik i organisationer, grupper og evner til at fremme det gode liv, samt de sociale miljøers eller arenaers betydning for at trives og leve sundt. Sundhed handler i dette perspektiv ikke blot om at behandle lidelser, forebygge sygdom og sætte ind overfor usund livsstil. Det handler også om at fremme borgeres sociale muligheder og miljømæssige ressourcer, deres politiske rettigheder og anerkendelse – især for marginaliserede grupper, samt støtte udvikling af relevante handlekompetencer, der giver borgeren bedre muligheder for at skabe et sundt og meningsfuldt liv i fællesskab med andre. I forhold til den specialiserede sociale indsats overfor mennesker med funktionsnedsættelse, er det dog meget vigtigt at være opmærksom på et stort behov for interesseorganisationer, der kan tale brugernes sag, og pædagogisk og familiemæssig støtte og omsorg.

## SUNDHEDSFREMMEINDSATS I SETTINGS/ARENAER

En sundhedsfremmestrategi som kan medtænke bredere faktorer, kollektivet af individer og strukturelle og rammesættende tiltag, er den såkaldte arena tilgang eller (ved brug af engelsk gløse) setting baserede tilgang, der tilsigter at integrere sundheden i kulturer og hverdagsliv, som har betydning for borgerne (Whitelaw 2001, Dooris 2009 og Lau et al. 2012). Den teoretiske intention bag settingstilgangen er at tage udgangspunkt i en bredere humanistisk socialvidenskabelig forståelse af sundhedsfremme. I WHO's "Ottawa Charter" om sundhedsfremme pointeres det, at sundheden skabes og leves af mennesker i hverdagslivets arenaer og sociale sammenhænge (WHO 1986). Hovedideen med settingstilgangen er, at strategier og initiativer bevæger sig fra individerne til deres omgivelser: "The setting of everydaylife". (Kickbusch 2003, 385)

Settings kan defineres som steder, sociale miljøer og institutionelle kontekster i borgernes (nær-)miljø. En setting kan således udgøre en del af lokalsamfundet og være et geografisk afgrænset område, som mennesker har en tilknytning til og definerer sig selv som værende en del af, for eksempel en bydel eller et boligområde (Iversen 2006, Sundhedsstyrelsen 2010), herunder også natur- og grønne områder, ungdomsmiljøer eller andre samlingspunkter for social interaktion. Arbejdspladsen, værestedet, dagcenteret eller som i nærværende projekt skolen/skolehjemmet er mere konkrete og afgrænsede eksempler på settings. Settingstilgangen er et udtryk for at forsøge at inddrage konteksters betydning for sundheden, og den tilsigter således at arbejde med at integrere sundhedsfremme i forskellige institutioner og arenaer, som er stabile og konkrete praksisområder. De udgør så at sige den organisatoriske basis for sundhedsfremme (Dooris 2009). En klassisk skelnen i arbejdet ud fra settingsperspektivet, som fremhæves i litteraturen, er, om der i settingsbaseret sundhedsfremme arbejdes med sundhedsfremme i en setting (for eksempel pædagogisk adfærdsregulering af børn under ophold i skolen) eller at settingen i sig selv gøres sundhedsfremmende (for eksempel sunde måltider, anerkendende pædagogik, stimulering til social samhørighed). Ifølge Mark Dooris bør settingsbaseret sundhedsfremme gå efter en kollektiv orientering, hvor formålet er at udvikle sundhedsfremme med og af settingen. Det er settingen, som skal blive sundhedsfremmende, og som skal kunne løfte sundhedsfremmende forandringer på sigt. Det vil sige, at man skal involvere settingsens rammer, aktører og institutioner, og i samarbejde med ledere, medarbejdere og brugere tilsigtes det at udvikle sundhedsfremmeinitiativer. Her anlægges et perspektiv, hvor det i indsatserne er centralt at involvere og skabe ejerskab i forhold til den givne setting samt til det lokale samfund og også andre settings, som er relevante for problemstillingen og målgruppen. Det betyder, at social inklusion – deltagelsesperspektiver – er et centralt aspekt i de sundhedsfremmende initiativer.

Herved åbner settingstilgangen op for, at sundhedsfremme kan blive integreret i borgernes hverdag. For at der kan skabes dialog og ejerskab til dette blandt borgerne i de relevante settings og lokalsamfund, er det afgørende også at koble settingstilgangen til empowerment (Dooris 2009). Empowermenttilgangen, som vi her anvender, vægter forøgelsen af menneskers faktiske handlerum og oplevelser af at have mulighed for at handle i de settings, det drejer sig om, for at opnå større magt over vilkårene for egen sundhed. Det gælder naturligvis også for særligt udsatte mennesker, selvom deres handlekompetence kan være betydeligt forskubbet til særlige områder. Sundhedsfremmepraksis forstås ikke udelukkende



som noget, der angår rammer, som kan sættes udefra, for eksempel af en skoles ledelse eller kommunen, men som en rammesætningsproces, hvori aktørerne og borgerne/brugerne skal inddrages i den udstrækning, det kan lade sig gøre. Settingstilgangen med empowerment tilkøbet realiseres som en proces, der er inkluderende og ressourcefokuseret. For at udvikle sundhedsfremmende settings er det altså væsentligt at anskue ressourcer som en kollektiv faktor, hvor borgere, kommunale og professionelle aktører, frivillige aktører og institutioner og så videre involveres og oplever, at de har indflydelse. Det sker i nærmiljøet, i den givne setting og i forhold til specifikke problemer og formål (NICE 2008).

Det kollektive fokus i settingstilgangen er et udtryk for, at borgere, kommunale og professionelle aktører, frivillige aktører og institutioner med videre – i nærmiljøet, i den givne setting og i forhold til det givne problem eller formål – anerkendes på en måde, der sætter gang i en positiv lærings- og udviklingsproces, hvor lyst og engagement er katalysatorer for at skabe ejerskab og medansvar. Den kortsigtede effekt er ikke nødvendigvis at finde på den fysiske sundhed, men omfatter i en bredere betydning dimensioner fra den enkeltes handlekompetencer i en hverdagslivsforståelse.

Robuste empowerment processer handler om, at de lokale aktører skal have deres position styrket gennem opbygning af intern handlingskapacitet. Dette kræver indbyrdes tillid mellem individer og grupper, en vis grad af tolerance og fælles normdannelse i handlingsfællesskab. Men for at empowerment processen kan blive robust (og for at skaffe ressourcer), skal den også ind i nogle baner, hvor der opbygges eksterne alliancer, anerkendelse og legitimitet i forhold til beslutningstagere. I sådanne processer er kompetenceopbygning og praktiske brobyggere vigtige (Andersen og Frandsen 2007, Andersen 2011). For specialtilbuddene betyder det, at brobygning skolerne indbyrdes kan være afgørende, og at der dannes forbindelser til en bredere skole- og ungdomsoffentlighed. For højrisikogrupper og socialt sårbare gælder det så særskilt, at såvel WHO som forskningen peger på nødvendigheden af, at lokal sundhedsfremme søger at rette en både målgruppe- og nærmiljøstøttende intervention som en bottom-up-indsats. Dermed sigtes til nødvendigheden af social mobilisering af ressourcer for at kunne tiltage sig øget handlekompetence, egenomsorg samt indsats for at påvirke egne livsomstændigheder og livsforløb og for at kunne påvirke de politiske og institutionelle omgivelser (Parker 2004).

I nærværende projekt har vi efterstræbt denne form for netværksdannelse i empowerment øjemed ved at indbygge forskellige former for værkstedsforløb med afsæt i den praksisfaglighed som den analytisk-deskriptive forskning har bidraget med at belyse. Der er satset på at styrke praksisfællesskaber (Lave 2003) baseret på fælles refleksioner over udpegede praksisområder, der giver plads til udvikling af et fælles sprog og fælles fokusering på de sundhedsfremmende og omsorgsrettede tiltag, de ofte "tavst" har praktiseret. Det er ført videre ud i netværksdannelse omkring afprøvning af hinandens praksis-kulturer med afsæt i gensidige besøg. Endelig er der gennem de afsluttende workshops søgt etableret en offentlighed, der artikulerer den social- og specialpædagogiske profession ind i det politiske felt.

## SUNDHEDSFREMME I SPECIALTILBUDDENE

Specialtilbuddene har ikke arbejdet målrettet ud fra et traditionelt sundhedsbegreb, og de er heller ikke blevet identificeret som en del af sundhedssektoren. Paradoksalt nok skal tilbuddene dog fremstille sig som behandlingstilbud overfor myndighederne, når det gælder visitation og legitimeringen af deres tilbud overfor deres individuelle brugere.

Institutionerne har arbejdet progressivt ud fra det, man kalder mere åbne og brede sundhedsbegreber som 'trivsel', 'livskvalitet' og retten til det 'gode liv'. Et eksempel fra det første casestudie i projektet er Marjattas centrale værdi og målformulering, som lyder:

*På Marjatta arbejder vi med behandlingstilbud, som er målrettet den enkelte. Vi ser ikke behandling som noget isoleret, "man går til". Hos os er hele hverdagen fra strukturen i dagens rytmer over valget af fødevarer, vi spiser til måden vi omgås hinanden på, led i en bevidst pædagogisk målrettet behandlingsindsats" (citeret fra: "Værdier og mål for det pædagogiske arbejde på Marjatta, s. 4).*

Lignende helhedsorienterede tanker finder vi hos Himmelev Behandlingshjem og Specialcenter Sigrild Undset, som også er fokuserede på at skabe pædagogisk sunde rammer og muligheder omkring sine brugere. Denne helhedstænkning i den pædagogiske praksis kommer til udtryk i institutionerne som en institutionel hverdagskultur, med bestemte rutiner, traditioner og rytmer, som forsøges tilrettelagt for brugernes trivsel og udvikling i hverdagen. Her kan sundhedsfremmetænkningen bidrage med en brugbar teoretisk figur og et forskningsfelt til at fremskrive en praksis og nogle værdier, som i højere grad forholder sig til trivsel og livskvalitet i brugernes sociale miljøer, end et ensidigt fokus på brugernes behandling og handicap.

## DET SPECIALISEREDE OMRÅDE SOM ET BREDT OG MANGFOLDIGT VELFÆRDSTILBUD

Det ville være for snævert at tænke det specialiserede områdes sundhedsarbejde som knyttet til alene behandlings- og forebyggelsesdelen overfor målgruppens handicap og vanskeligheder. Selvom sundhed tænkes snævert i offentligheden i Danmark, så er den politiske og faglige virkelighed bag specialtilbuddenes sundhedsarbejde, at sundhed tænkes meget mere bredt. Både internationalt og i Danmark opererer man med et bredt sundhedsbegreb, hvilket vi skal vende tilbage til i afsnittet om sundhedsfremme.

I stedet for at identificere sundhed snævert som knyttet til sygdom, behandling og godt helbred og fitness, så kan der være god grund til at udvide den tænkning til også at tænke sundhed som forbundet med et begreb om menneskelig velfærd. Med det tænkes der mere bredt i, hvordan individer og grupper har muligheder, evner og resurser til at skabe et godt og produktivt liv i det danske samfund. Det peger på, at en hel vifte af velfærdstilbud, der kan forstås som bidragende til borgernes sundhed og trivsel.

Hvis vi betragter det specialiserede område ud fra en sådan mere bred vinkel på menneskelig velfærd, så vil vi få øje på en række forskelligartede funktioner, som det specialiserede område varetager, og som er dannet gennem en lang historisk udvikling af området. Det kan bedre pege på den flerspektrede velfærdsopgave, som forsorgsområdet skal søge at løfte, og det kan give et indblik i de mere komplekse sundhedsproblemstillinger, som feltet rummer.

I det følgende skal vi derfor kort gennemgå nogle væsentlige funktioner, som er udviklet historisk indenfor forsorgen. Det vil være en meget overordnet kategorisering, som i denne rapport er udviklet fra en analyse af historiske gennemgange af området (Ussing Bømler (2007) og Dybris (2005)).

Nedenfor er i fig. 1 opstillet et diagram over de forskellige hovedfunktioner, som det specialiserede område historisk har dannet. Øverst står funktionerne, dernæst står de midler, som funktionerne varetages med. Derunder opstilles det institutionelle magt- og vidensregime, som varetager funktionen. Sidst opstilles det korresponderende subjektsyn, eller den opfattelse af menneskene i det specialiserede område, som det afstedkommer.

FUNKTION	At sørge for	Adskillelse/ sikring	Helbredelse	Normalisering	Integration	Inklusion
MIDDEL	Omsorg Pleje	Indespæring/ Forvaring	Behandling	Udvikling/ Ligestilling	Udslusning/ Støtte i hjem/ Arbejde	Organisatorisk rummelighed
REGIME	Kirke-> Stat-> Kommune	Offentlig myndighed	Medicinsk praksis	Pædagogisk praksis	Tværfagligt samarbejde	Handicap som social konstruktion
SUBJEKT	Svag	Afviger	Syg	Menneske	Medborger	Individ

Fig. 1 Historisk udviklede funktioner i særforsorgen og senere det specialiserede område.

De forskellige såkaldte funktion-middel-regime-subjekt sammenhænge, er desuden stillet op i den rækkefølge, de historisk tænkes at være fremkommet.

Det specialiserede område er et samfundsmæssigt institutionelt område, som skal varetage opgaver og funktioner i forhold til grupper og individer, som vurderes som afvigende eller særlige på en måde, der gør dem uegnede til at sørge for sig selv, og kan være til fare for sig og/eller andre.

De specialiserede institutioners hovedfunktion er at sørge for borgere, som ikke kan sørge for sig selv. Det er en foregribende omsorg og pleje for et menneske eller en gruppe mennesker, der ikke kan eller

må sørge for sig selv. Den funktion varetog oprindeligt kirken. Efter reformationen overtog staten det ansvar, mens det først ved kommunalreformen i 2007 blev til kommunernes ansvar. I forsorgen ligger der typisk en eller anden form for vurdering af et individ som *svagt* og ude af stand til at tage fuldt vare på sig selv, eller farligt for sig selv og andre. Således blev mennesker med udviklingsforstyrrelser for eksempel kaldt for *åndssvage* til langt op i det 20. århundrede.

Den næste funktion, som man historisk kan pege på, der udvikles, er det man kan kalde en adskillelse af mennesker, som blev opfattet som svage og afvigende, eller farlige fra normalsamfundet. Det er det som filosofen Michel Foucault har talt om som *den store indespærring* (Jf. Bømler, 2007). Det var især under den statslige udformning af forsorgen, at større forvaringsanstalter blev oprettet for forskellige grupper, der blev anset for svage og afvigende. Her blev de ofte budt meget strikse og umenneskelige kår og tvangsarbejde. Adskillelsen handlede om at sikre samfundet fra afvigerne, men også at sikre dem mod at gøre skade på sig selv. Som et meget kontant eksempel på denne funktion kan man nævne dårekisten, hvor sindslidende eller åndssvage borgere, der vurderedes at være farlige kunne opbevares indespærret i en form for aflukke – enten i familien eller på offentlige anstalter (Ibid.).

Den næste funktion, som man kan udskille historisk, er helbredelse. I slutningen af 1700 tallet og op gennem det 19. århundrede bliver de mange store forvaringsanstalter i statsligt regi genstand for en lægefaglig interesse under en gryende psykiatri. Her begynder en række af afvigerne at blive opfattede som sindssyge eller syge på forskellige områder, og det afstedkommer en interesse i at udvirke kurerende behandlingsformer. Desværre er mange af disse behandlingsformer stærkt inhumane, skadelige og krænkende eksperimenter. Men samtidigt tænkes mange af forvaringsanstalterne også om til kuranstalter. Endvidere begynder der at blive differentieret og diagnosticeret blandt afvigerne, og det afstedkommer også, at det man kalder åndssvage udskilles som en særskilt gruppe under åndssvageforsorgen.

I midten af det 20. århundrede ændres forsorgsområdet gradvist med forskellige socialreformer til et andet professions- og lovgivningsdomæne i forbindelse med etableringen af særforsorgen. Her ændres fokus på de åndssvage til at se dem som mennesker med et udviklingshandicap, som har krav på samme rettigheder og muligheder som andre borgere, og dermed en normalisering af tilværelsen. Midlet er pædagogisk udvikling og omsorg og støtte til et liv med livskvalitet.

I 1980'erne gryer en politisk målsætning om samfundsmæssig integration af alle borgere. Midlerne bliver sikring af private boformer – selv hvis det er på institutioner – udslusning og beskæftigelse. Indsatser varetages nu i højere grad af forskellige faggrupper ud fra et ideal om tværfagligt samarbejde med centrum i den enkelte borgers behov, og individet tænkes som medborger.

Efterhånden bliver det dog klart, at disse normaliserings- og integrationsbestrebelsers stadig placerer problemet hos den borger, som skal integreres i det normale samfund. Afvigelsen forstås i praksis ofte som resultatet af en individuel patologi, hvor de socialpædagogiske og specialpædagogiske handlinger optræder som kompensatoriske læringsstrategier og træningsprogrammer rettet mod den enkelte. I skolesammenhæng betyder det, at elever stadig placeres i specialpædagogiske tilbud, som har specialiseret sig i disse praksisformer.

Den pædagogiske inklusionsdagsorden vokser frem op gennem 90'erne som en kritik af denne opfattelse af handicap som en individuel mangel. I stedet ses problemet som opstået i mødet mellem den enkelte og den sammenhæng, som vedkommende indgår i. Det er baggrunden for loven om social service fra 1998, der afskaffer særfor sorgen og giver udviklingshæmmede samme rettigheder som andre borgere. I skolesammenhæng bliver problemet med at inkludere elever med særlige behov i folkeskolen nu forstået som et organisatorisk problem: "Der er noget i skolen, som skaber problemer for nogle af dens elever; det være sig i form af dets indhold, de anvendte arbejdsformer, klasserumskulturen i skolens respektive læringsfællesskaber etc. En sådan problemforståelse kalder snarere på en form for 'organisatorisk læring' som grundlag for handlinger, og skoleudviklingsstrategier bliver centrale virkemidler." (Tetler 2011, 6).

I et forvaltnings perspektiv løber den pædagogiske inklusionsdagsorden gradvist sammen med en politisk bestræbelse på at mindske de stigende udgifter til special- og socialpædagogik. Det bliver særligt pressende efter strukturreformen i 2007, som flytter en stor del af det økonomiske ansvar for området fra amter til de nye storkommuner. Det betyder, at stat og kommuner ved siden af den pædagogiske argumentation, har en økonomisk interesse i at fremskynde en inklusionsdagsorden i forhold til, at folkeskolen nu skal rumme flere elever med særlige behov, der før blev undervist på specialskoler. Det sker dog ofte uden, at der investeres hverken økonomisk eller fagligt i en langsigtet kompetenceudvikling på det organisatoriske og lærerfaglige område i folkeskolen. Det er denne dilemmafyldte situation, som rapporten skriver sig ind i, uden at det var specifikt adresseret fra starten af projektet.

## Sammenfatning af specialtilbuddenes brede praksis omkring sundhedsfremme

Pointen med i meget brede strøg at redegøre for disse historiske funktionsudviklinger indenfor området er, at alle de ovennævnte funktioner, midler, regimer og menneskesyn stadig har reminiscenser på området, selvom de måske har antaget nye betydninger i praksis. Det gælder også for de tre institutioner, som deltager i projektet.

Således vil man kunne hævde, at de tre specialskoler, hvoraf to af dem også er behandlingshjem, har en opgave og et tildelt ansvar for at sørge for nogle mennesker, der vurderes at være for svage til at kunne klare sig selv. Man vil også kunne sige, at der selv om det måske har andre grunde og former i dag, er tale om at samfundet udskiller og sikrer en *afvigende* gruppe, som dårligt kan fungere og rummes i samfundets normale institutioner og arbejds- og familielivsmønstre. Der er også tale om, at disse børn og unge vurderes at være syge, fordi de har forskellige lidelser, som de skal udredes for og *behandles* for under et medicinsk tilsyn, og der foregår også pædagogisk *udvikling* og *uddannelse* af børn og unge på stedet. De tre institutioner må også være opmærksomme på at tænke ud fra de enkelte *borgeres* individuelle muligheder for *integration* og *beskæftigelse* i samfundslivet i samarbejder på tværs af faggrupper. Sidst men ikke mindst er de aktuelle pædagogisk-politiske strømninger fortalere for, at der skal skabes *inkluderende og fleksible rammer*, så den enkelte i størst muligt omfang kan udtrykke sig som *et individ, der udkaster sit eget livsprojekt*.

Analysen peger på den kompleksitet og mangfoldighed af funktioner, midler, fagligheder og menneskeperspektiver, som specialskoler må forsøge at løfte og rumme. Nogle af de funktioner kan også indebære modsigelser i praksis, som for eksempel sikring og integration og tilhørende modsigelsesfyldte subjektsyn som for eksempel afviger og borger. Som det er påpeget ovenfor vokser disse modsigelser ofte ud af sammenhængen med den politiske og forvaltningsmæssige ramme for det pædagogiske arbejde eller med den generelle pædagogiske diskurs omkring specialpædagogik. Således har for eksempel inklusionsdiskursens perspektiv på handicap som en social konstruktion haft en tendens til at udelukke den fysiologiske eller medicinske dimension ved en udviklingshæmning. Derfor har projektet bestræbt sig på at inddrage og tydeliggøre denne sammenhæng mellem rammebetingelser og pædagogisk praksis i den afsluttende fase (se kapitel 3, 5 og 6).

Således løfter specialtilbud en række velfærdsopgaver i forhold til borgeren og samfundet, som er bredere end en behandlingsindsats. Det gælder for eksempel her at drage omsorg, at sikre borgeren, at uddanne og udvikle borgeren, samt styrke borgerens indflydelse, rettigheder og deltagelsesmuligheder i det almindelige samfundsliv. Eller sikre fleksible og inkluderende rammer, som giver den enkelte mulighed for at udtrykke sig ud fra sine egne forudsætninger.

Disse forskellige opgaver i forhold til borgerens livsmuligheder og velfærd rummer en palet af forskellige sundhedsrelaterede aspekter, som er bredere end en snæver dagsorden om helbredelse og pleje. Derfor er der god grund til at brede sigtet for analysen ud, når vi undersøger sundhedsfremmende erfaringer og praksisser på de tre specialskoler.

Det vi derfor skal se i denne rapport er, at det centrale fokus i forhold til sundhed i denne case ikke er på henholdsvis enkeltstående behandlingsformer, -teknikker eller kost og bevægelse – selvom sådanne former også indgår i den daglige praksis. Her er fokus på en mere holistisk og bred forståelse af sundhed som trivsel og udvikling af handlekompetence, livskvalitet og selvstændighed. Det vil lede os ind på et område, som kræver nogle bredere forståelser af, hvad der ligger i henholdsvis sundhed og sundhedsfremmende arbejde, end der tænkes i den traditionelle sundhedstænkning. Vi skal belyse nogle erfaringer og praksisser, som har en sundhedsorientering og et sundhedsfremmende indhold, der ikke trækker på vante forståelser.

For at kunne gå den vej kræver det nogle mere grundlæggende overvejelser over, hvad der ligger i begreber som sundhed og sundhedsfremme, og en udvidelse af disse begreber i forhold til den traditionelle forståelse af sundhed, samt en udvidelse af det felt som traditionelt opfattes som et sundhedsområde. I det følgende skal vi derfor fremstille en analytisk ramme for at tænke sundhed ud fra de sundhedsforståelser og erfaringer, der er givet i en social praksis.



# 3. EN ÅBEN TEORETISK OG ANALYTISK RAMME

## FREMSKRIVNING AF DEN PRAKSISINDLEJREDE SUNDHEDSFREMME

Når vi skal analysere og reflektere over sundhedsfremmende processer på de tre institutioner, så er der en risiko for, at man lægger en udefrakommende form for viden og teori ned over en praksis på en måde, der risikerer at 'kolonisere' og dominere i forhold til de erfaringer, forståelser og sprogliggørelser af emnet, som man har udviklet i den praksis, der undersøges. Det risikerer at gøre vold på de unikke erfaringer, der kan være i en praksis, hvorfor det med god grund kan virke krænkede for de berørte deltagere at være del i en sådan forskning. Det kan også betyde, at erfaringerne ikke udvikles, men kommer til at stå stejlt overfor den eksterne teori. Især overfor veletablerede institutioner med en lang tradition og historie og erfarne personale og ledere.

For ikke at falde i den grøft arbejder den forskningsmæssige del af projektet ud fra en analytisk teoriramme, som søger at belyse sundhedsforståelser ud fra deres egen logik og ud fra en forståelse af, at der kan være en afgørende pointe i, at individer og grupper selv kan være med til at have indflydelse på at skabe de teorier om sundhed og sundhedsfremme, som de kan arbejde med i praksis. Herunder at de berørte brugere selv bør have en afgørende stemme i, hvad de oplever som vigtigt for deres trivsel og sundhed. Et sådant åbent eksplorativt studie giver dermed rum for, at flertydigheder opstår imellem den analyserede praksis i forhold til de selv billeder, der trives. Det betyder også, at stederne selv vil sætte nye emner og aspekter på dagsordenen for analyse, refleksion og forståelse af, hvad der medbetinges sundhedsfremmende praksis. Forhold som vi ikke selv nødvendigvis ville have peget på som mest oplagte, men som er vokset frem af udviklingsværksteder og refleksioner sat i gang af forskningens iagttagelser.

Den analytiske ramme er bygget på den dialektisk historiske tænkning af sundhedsbegreber og sundhedsforståelser, som er videreudviklet fra den danske filosof Uffe Juul Jensens (1994; 2010) forlæg. Hans tanke er, at der ikke kan og ikke bør defineres et enkelt absolut sundhedsbegreb, eller sundhedsdefinition. Sundhedsbegreber og sundhedsforståelser er noget, som udvikles i menneskers historiske og kulturelle praksisser og får mange forskellige lokale og kulturelle udtryk. Hvis vi ser på sundhedsområdet i dag, vil der vise sig en række kontrasterende sundhedsforståelser, som ifølge Juul Jensen både er i diskussion med hinanden, men som måske også komplementerer hinanden og i sidste ende er et udgangspunkt for udvikling.



I forskellige kulturer eller historiske perioder kan man lægge vægt på forskellige sider af sundhed. For eksempel er der i dag et stort fokus på det selvstændige individ i en række sundhedsbegreber, som definerer individets sundhed som handlekompetence til at nå sine mål ud fra sine livsbetingelser (Wackerhausen, 1994; Nordenfelt, 1993). Det genfindes også i det meget brugte empowerment begreb indenfor sundhedsfremmetænkning (Andersen, 2011; Green & Tones, 2011), som tænker sundhed som individer og gruppers magt over relevante og sociale betingelser og resurser i forhold til at skabe et værdigt liv. Men dette fokus på individets eller gruppens handlekompetence og evne til at nå mål, gælder ikke nødvendigvis for andre kulturer eller historiske perioder, som for eksempel de gamle grækere eller middelalderens kulturer (Juul Jensen 1994; 2010).

Men ud fra den historiske og kulturelle erfaring med at tænke om sundhed, kan vi dog forsøge at klarlægge nogle kernebetydninger af, hvad det er vi kalder for sundhed, som måske går på tværs af forskellige epoker og kulturer. Den kernebetydning Uffe Juul Jensen analyserer sig frem til i sundhedsbegrebet er, at sundhed i sin bredeste forstand handler om kvaliteter ved menneskelivet (Ibid.). Det er forbundet med begrebet om liv, og kulturelle og personlige forståelser af liv og de værdier det tillægges.

Går man videre med hans tænkning kan man sige, at når vi bruger begreber om sundhed eller forståelser af sundhed i praksis, så handler det om, at vi bruger en viden til at gøre noget for at skabe kvalitet i menneskers liv og vurdere, om der er tilstrækkelig kvalitet i disse liv. Denne viden er et redskab til at få øje på nogle vigtige kvaliteter og til at regulere eller udvikle dem. Sundhedsforståelser kan derefter lidt bredere defineres som former for viden, der bruges til at vurdere og regulere kvalitet i livsprocesser. Det behøver ikke alene gælde individer eller for den sags skyld alene mennesker, som vi bruger begrebet på. Vi kan tale om den sunde arbejdsplads, den sunde familie, den sunde institution og også om dyrs og andre organismers sundhed, om økologisk bæredygtighed og så videre.

Det vil føre langt uden for denne rapports rammer at argumentere og redegøre for ovenstående tænkning indenfor en teoretisk og filosofisk videnskabelig diskussion. Det der er vigtigt er at fremhæve er, at det er et bredt analytisk prisme til at analysere sundhedsforståelser i praksis, også der hvor et traditionelt sundhedsbegreb ikke er tydeligt i brug, eller der måske er flere funktioner, som har en sundhedsbetydning i en praksis. Det er desuden et analytisk prisme, der kan analysere en sundhedsforståelse på dens egen præmisser, uden at føre et meget forudbestemt videnssystem ned over.

I projektet har der således været bestræbt en følsomhed overfor, hvor der optræder en viden og nogle praksisser, som vurderer kvaliteten af børnene og de unges livsprocesser, og desuden regulerer eller ændrer på kvaliteten af dem. Spørgsmålet bliver også, hvordan er der en viden og en forståelse af disse former for livsførelse? Hvad er denne viden opmærksom på, hvilke værdier tillægges den, og hvad gøres der i praksis?

## METODEREFLEKSION

Projektet er en udviklings- og forskningsundersøgelse, hvor Marjatta Skole- og Behandlingshjem som ophavsmænd til ideen sammen med Center for Sundhedsfremmeforskning (CSUF) på Roskilde Universitet og Himmelev Behandlingshjem og Specialcenter Sigrud Undset, selv har taget initiativ til at skabe et samarbejde med en interesse i at udvikle ny viden om deres praksis i samarbejde med en forskningssinstitution.

Projektet har været orkestreret som et værkstedsforløb arrangeret af værkstedsleder Henrik Sørensen fra Marjatta Seminarium og projektleder Jesper Holm CSUF fra Roskilde Universitet. Her har de tre institutioner fået oplæg om sundhedsfremme og arbejdet med at finde frem til nogle vigtige dele af deres praksis, som de mener, har en sundhedsfremmende virkning, og som de gerne vil have forskningssmæssigt belyst.

Hver institution har derefter i rækkefølge været genstand for et mindre etnografisk orienteret casestudie med opmærksomhed på deres særlige udvalgte fokusområder. Disse case-studier har adjunkt Kasper Kristensen og forskningsassistent/Post. Doc Ditte-Marie From stået for. Casestudierne har resulteret i delrapporter, som er blevet præsenteret for alle tre institutioner i et efterfølgende udviklingsværksted og udsat for diskussioner, refleksioner og korrektioner af misforståelser og fejl. Projektet er tænkt som en fortløbende åben viden-skabelsesproces, som udvikles i en dialog og et partnerskab mellem en række autonome institutioner og Center for Sundhedsfremmeforskning på Roskilde Universitet. Med en åben viden-skabelsesproces understreges det, at alle partnere i processen tænkes at bidrage til at skabe viden på forskellige niveauer. Det kan både være i forskningsrapporter, internt i institutionernes egne lære- og udviklingsprocesser, i formidling til brugere og pårørende, i forskningssartikler og i et planlagt afsluttende seminar for projektet. Denne udvikling af viden på flere niveauer og i flere praksissammenhænge tænkes som værdifuld og som en afgørende del af projektets udbytte.

I en åben videnskabelsesproces skal det også understreges, at alle parter er suveræne i forhold til selv at ytre sig om, udvikle, fortolke og bruge den viden, som fremkommer i projektet.

Delrapporternes empirisk fremdragne analyser og inddragelse af teoretisk viden, skal gerne kunne bidrage til at facilitere og kvalificere læringsprocesser for de forskellige parter i forhold til at udvikle en viden og en bevidsthed omkring de sundhedsfremmende aspekter i egen praksis. Med dette projekt kan institutionerne få en meget praksisnær forståelse af, hvordan de kan gøre en mere målrettet indsats gældende og tage ved lære af hinandens erfaringer. Denne erfaringsnære viden er en særlig god grund til at undersøge arbejdet med de hverdagskulturelle rammer for specialpædagogikken og tydeliggøre inspirerende praksisformer på området. Med specialtilbuddenes stærke tilrettelæggelse af rammer og hverdagskultur for livsudfoldelse, vil resultaterne fra projektet også kunne danne afsæt for bredere diskussion og indsats i andre arenaer for sundhedsfremme.

Det er dog ikke formålet med projektet at evaluere, hvor godt det pædagogiske arbejde på institutionerne er. Det kan ikke helt undgås, at en sådan undersøgelses analyser indeholder nogle evaluerende

aspekter, blandt andet fordi det handler om forhold og processer, som skal virke sundhedsfremmende. Men her skal det understreges, at delrapporternes empiriske grundlag ikke er tilstrækkeligt repræsentative for institutionernes praksisser. Det analytiske fokus er på at analysere og reflektere over nogle mere snævre erfaringer og sammenhænge i praksis. Således er det ikke et grundlag at evaluere en praksis ud fra, men et grundlag for at åbne for en udforskning og refleksion over sundhedsfremmende sammenhænge i denne praksis.

Projektet har derfor heller ikke mulighed for eller som sigte, at måle om noget virker, eller har en målelig effekt. Rapporten undersøger nogle sammenhænge og nogle forståelser i en praksis og ikke noget, der umiddelbart gøres til genstand for en måling på en større skala. Men det er dog en form for evidens for mulige sundhedsfremmende kvaliteter i praksis, det vil sige en systematisk organiseret og teoretisk informeret viden om nogle mulige sundhedsfremmede kvaliteter i den belyste praksis.

## FORSKNINGSANALYSER SOM UDGANGSPUNKT FOR ERFARINGSUDVIKLING

De tre delrapporter (se kapitel 4 for sammendrag af rapporterne og kapitel 7 for en endnu kortere essens) er kvalitative undersøgelser af områder, som specialtilbuddene selv har fremlagt og diskuteret sig frem til, ville være lovende og interessante at studere. De valgte fokusområder er ikke de eneste former for praksis og principper af lærerig karakter, men er netop udvalgt i denne sammenhæng til at lære af:

- *Hvordan principper om rytme og kunstnerisk proces indgår i hverdagskulturen på Marjatta*
- *Himmelev Behandlingshjemms fokus på anerkendende forenkling og stressreduktion*
- *Sigrid Undsets fokus på netværksmøder og forældresamarbejde*

En del af disse undersøgelser er funderet i forskningsobservationer, analyser af dokumenter og materialer og interviews set fra et udefrakommende forskerperspektiv. Dette sammenholdes med en undersøgelse af de oplevelser og erfaringer som børn, forældre og pædagogerne har med at tage del i de pågældende processer på institutionerne. Formålet er på et forskningsmæssigt grundlag at tydeliggøre og belyse, hvordan man fremmer sundhed og trivsel, og hvordan man har erfaringer med, at det virker. Der er en anden måde at få evidens for en praksis, end når sundhed forsøges at måles, eller når en såkaldt effekt forsøges udregnet på baggrund af målinger. Men hvad er det, man kan erfare? Hvad er validiteten af at undersøge erfaringer? Med erfaringer tænkes, hvordan mennesker der er involveret i en praksis, har oplevet noget, har handlet på det og har lært noget, som fremstår særligt betydningsfuldt.

Som vi skal se senere i rapporten, så har aktørerne på de tre specialinstitutioner erfaringer med sundhed og trivsel. Medarbejdere og ledere er opmærksomme på at se efter og spørge ind til, om børn og unge trives, hvordan de indgår i dagligdagen, om de oplever livskvalitet, om de kan håndtere deres

daglige udfordringer, og hvad deres ønsker og mål er i dagligdagen. Dette har medarbejdere og ledere erfaringer med at mærke i forhold til specifikke børn og unge, men også i forskellige gruppesammenhænge, som for eksempel klassen, bo-grupper, kammeratskabsgrupper og så videre. De har også erfaringer over tid med, hvordan trivsel og evner har udviklet sig for enkelte børn og unge og for grupper. Så man kan sige, at medarbejdere og ledelse har erfaret at have gjort noget i praksis ud fra en ambition om at fremme trivsel og sundhed hos børn og unge, og at man over tid med børn og unge løbende har kunnet mærke, hvordan børnenes trivsel og udvikling har været.

Også børn og unge på institutionerne har nogle erfaringer, og en oplevelse af egen trivsel, udvikling og hvordan de har deltaget i skolernes virkelighed og lært noget. Erfaringer er en værdifuld viden, fordi det er knyttet til menneskers konkrete deltagelse i den sociale praksis, vi undersøger. Men når det er sagt, er det ikke ensbetydende med, at erfaringer er viden på et videnskabeligt niveau. Erfaringer er ofte blandede og uklare for aktører i en praksis. De efterlader typisk ubesvarede spørgsmål og refleksioner over, hvad der er det rigtige at gøre og hvad man kunne have gjort. Hvad var det der eventuelt virkede og hvad gjorde ikke?

Erfaringer er ikke nødvendigvis udtryk for den bedste viden eller handlemåde i en social praksis. Erfaringer og handlemåder bør efterses, analyseres og måske også diskuteres og kritiseres. I nogen tilfælde må erfaringer også revideres, hvis de forudsætninger de er gjort under, forandrer sig. Det kan være, hvis målgruppen man arbejder med, ændrer sig, hvis lovgivning og krav til arbejdet ændrer sig eller hvis nye brugere og medarbejdere, som har andre ønsker, kommer til. Derfor er der ofte behov for at kunne reflektere over sine erfaringer og arbejde med dem i forhold til nye udfordringer, hvilket dette projekt vidner om, at institutionerne er interesserede i.

Desuden vil en erfaringsanalyse i en praksis typisk vise, at aktører som oplever denne praksis fra forskellige vinkler og positioner, vil have forskellige erfaringer afhængigt af, hvor de står i den og hvad de vil med den. Det giver også en ny vinkel på praksis at få forskere til at erfare denne praksis med nogle andre mere generelle teoretiske briller og systematiske metoder. Ved at løfte flere aktørers erfaringer ind i en samlet analyse, kan man måske blive klogere på disse sammenhænge. Formålet med at belyse erfaringer og handlinger i praksis kan være, at institutionerne kan reflektere og blive klogere på deres erfaringer, så de selv kan styrke deres praksis. Det handler også om at kunne kommunikere sine gode erfaringer bedre internt, til forældre og pårørende, til politikere og beslutningstagere og til medier og offentlighed. Desuden kan gode erfaringer inspirere andre specialpædagogiske institutioner, eller andre pædagogiske praksisser.

# AKTIONSFORSKNINGSMETODE

## Forskningsanalyser og interne udviklingsværksteder

Forsknings- og udviklingsprojektet trækker på den aktionsforskningsbaserede værktøjskasse med afsæt i ovenstående grundlag. Det er sket gennem praksisbaserede analyser med involvering af de pågældende aktører i udpegning af analysefelter og praksisområder. Projektet har brugt validerende værksteder, hvor foreløbige analyseresultater er fremlagt, diskuteret og kritiseret, og forslag til ændringer har trukket nye perspektiver og resultater frem.

Det har skabt et internt dialogrum på hvert af de tre specialtilbud, der adskilte sig fra den normale samtale på arbejdspladserne. Således fastholdte dialogen omkring rapporternes beskrivelse af den konkrete pædagogiske praksis og dens italesættelse et perspektiv, hvor opmærksomheden både var løsrevet fra den normale løsningsorientering i den daglige drift og samtidig veg udenom at bruge de teorier, som normalt udgør det metodiske grundlag for den pædagogiske praksis på de tre steder. (Det være sig Marte Meo, systemteori, helsepædagogik eller andre tillærte teorier og metoder.) Idet de afklarende dialoger fastholdte det praksisnære perspektiv, blev deltagerne sporet ind på aktiv italesættelse af den viden, som dagligt ligger indlejret i praksis. Samtalen drejede sig således *ikke* om at implementere en bestemt teori i en given situation, men derimod om at interessere sig for, hvilke forståelsesformer, der allerede ligger gemt i praksis. Derfra kan man få øje på nye muligheder, der normalt overses i den løsningsorienterede samtale.

Gennem rapporterne og den åbne dialog var det den overordnede intention, at de tre specialtilbud fik mulighed for at spejle den måde, som de normalt taler om deres egen praksis på. Ved at fastholde dette refleksive perspektiv, fik de også mulighed for at få øje på mangler og muligheder i de præmisser, som den daglige løsningsorienterede samtale normalt udfolder sig på. Gennem spejlingen fra de interne rapporter og den kollektive sprogliggørelse af den fælles praksis på interne værksteder blev der skabt rum for en midlertidig og selektiv fastfrysning af de normale driftsprocesser indenfor bestemte fokusområder. Denne refleksive afstand åbnede mulighed for et skifte fra "single-loop-learning" til "double-loop-learning" (Argyris & Schön, 1978, 8-29), hvor det pædagogiske tilbud fik mulighed for at se sine professionelle selvfølgeligheder fremstillet på skrift og diskutere dem efterfølgende. Intentionen var således at skabe rum for undersøgende fællesskaber i tre pædagogiske organisationer, der oftest er indstillet på at være praksisfællesskaber.

Det betød også, at der blev skabt en åben dialog, hvor de normale ledelseshierarkier blev udfordret eller udsat for en undtagelsessituation. Projektet var naturligvis afstemt med ledelsen på alle tre specialtilbud, men ledere og medarbejdere deltog så vidt muligt på lige vilkår i udviklingsværkstedernes åbne undersøgelsesproces. Det krævede således en "konfronterende dialog" (Lauridsen og Nielsen, 1998, 222) at fastholde den åbne og undersøgende holdning op imod det målrettede fokus, som ledelsen normalt tager ansvaret for.

## Fælles opsamlende værksteder

Den tværgående læring ud fra andres praksis er derefter søgt etableret gennem fælles opsamlende værksteder, hvor hver institutions praksis og de fremlagte forskningsbaserede resultater er diskuteret. Herigennem er der søgt etableret et læringsrum, hvor en kritisk udfordrende, men anerkendende tilgang til de fremlagte praksiseksempler har dannet afsæt for videre efterforskning af hinandens praksis. Der er således gennemført en række gensidige besøg på de tre institutioner, hvor der er gået dybere ind i afkodningen af de udpegede praksisområder.

## Afsluttende udviklings- og forskningsværksteder

På de afsluttende udviklings- og forskningsværksteder er der blevet skabt en ramme omkring den gensidige inspiration mellem institutionerne, som pegede frem mod egentlige udviklingsprojekter for hvert enkelt specialtilbud. Det skete som en naturlig fortsættelse af de fælles værksteder og de gensidige besøg stederne imellem.

Samtidig er der blevet åbnet for et mere alment felt, hvor de sociale og politiske rammer omkring det specialpædagogiske arbejde kunne komme i spil med den daglige pædagogiske praksis. Det skete i første omgang med udgangspunkt i de pædagogiske praktikers egen utopiske horisont for deres arbejdsliv, der blev fremskrevet gennem et fremtidsværksted. Dermed blev der tydeliggjort en række dilemmaer og ønsker, som voksede direkte ud af praktikerens egne erfaringshorisonter. På det andet forskningsværksted blev der inviteret to eksperter fra det specialpædagogiske felt ind i samtalerummet, som havde fået til opgave at kvalificere og uddybe den erkendelsesinteresse, som voksede ud af det social- og specialpædagogiske arbejde med sundhedsfremme.

Intentionen har således været at skabe en kvalificeret baggrund for en styringsdialog mellem den politiske og pædagogiske offentlighed, der kan hjælpe begge parter med at skabe de bedst mulige betingelser for at udvikle den sundhedsfremmende pædagogik, rettet mod børn og unge med udviklingshæmninger eller udviklingsforstyrrelser i Region Sjælland. Da området i disse år er midt i en større omstillingsproces, kan der være god grund til at synliggøre og dele muligheder og udfordringer. Intentionen er at skabe grobund for en transformativ proces, hvor områdets dilemmaer og kompleksitet deles gennem en dialog i stedet for at blive spillet ud parterne imellem.

Rapporten deler således intention med Klaus Majgaard, når han skriver at: "Den centrale antagelse er, at når vores udfordringer fremstår som låste dilemmaer beror det på den måde, hvorpå vi tematiserer dem i vores indbyrdes kommunikation. Ved at udvikle kvaliteten af styringsdialogen og de anvendte sprog kan vi også udvide horisonten af forståelses- og handlemuligheder." (Majgaard, 2013)

## PROJEKTETS OPBYGNING

<b>FÆLLESVÆRKSTEDER (MARTS-MAJ 2011)</b>
<b>INDLEDENDE VÆRKSTEDER MED AFKLARING AF FOKUSOMRÅDER</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oplæg om det brede sundhedsbegreb</li> <li>- Fokusgruppeinterviews</li> <li>- Indsamling af datamaterialer (Casehistorier med god praksis)</li> <li>- Afklaring og identifikation af fokusområder</li> <li>- Forslag til undersøgelse</li> </ul>

MARJATTA (august-december 2011)	HIMMELEV (november 2011- marts 2012)	SIGRID UNDESET (maj – oktober 2012)
<b>Casestudie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnografisk studie</li> <li>- Deltagerobservationer</li> <li>- Interviews</li> <li>- Social sampling</li> </ul> <b>RAPPORT udkast 1</b>	<b>Casestudie</b>	<b>Casestudie</b>
<b>Internt udviklingsværksted</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Validering med institutionen</li> <li>- Undersøgende dialog</li> </ul> <b>RAPPORT udkast 2</b>	<b>Internt udviklingsværksted</b>	<b>Internt udviklingsværksted</b>
<b>Fælles opsamlende værksted</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Præsentation for andre institutioner</li> <li>- Udviklende samtaler om praksis mellem institutioner</li> </ul> <b>Færdig RAPPORT</b>	<b>Fælles opsamlende værksted</b>	<b>Fælles opsamlende værksted</b>
<b>Fælles udviklings- og forskningsværksteder (oktober 2012- februar 2013)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afsøgning af kritiske vilkår og potentielle mulighedsbetingelser for udvikling af god sundhedsfremmep praksis</li> <li>- Ekstern forskningsbaseret kritik og validering af projektets resultater og udvikling af fælles offentlighed</li> </ul>		





## 4. RESULTATER FRA FORSKNING SARBEJDET

Som sagt betragtes de deltagende specialinstitutioner ikke i traditionel forstand som *sundhedspraksisser*, men som specialpædagogiske praksisser. Alligevel blev det klart allerede fra det indledningsvise forskningsarbejde, at medarbejderne på henholdsvis Skolehjemmet Marjatta, Himmelev Behandlingshjem og Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrud Undset praktiserer sundhedsfremme i form af tilrettelagt undervisning og pædagogik, omsorg, behandling og miljøterapi med livskvalitet, ressourcemobilisering og trivsel på daglig basis for øje i rigtig mange forskellige sammenhænge.

Det var disse sammenhænge, som forskningen havde til opgave at identificere og udforske. Formålet var at stille skarpt på, hvordan specialpædagogik også kan siges at være *sundhedspædagogik*, når der arbejdes med børn og unge, der ofte har mere end én diagnose og flere former for funktionsnedsættelser. Formålet for udforskningen af specialinstitutionernes praksisser var dermed nærmere bestemt at undersøge, hvordan medarbejderne benytter specialpædagogikkens grundprincipper, og det der med de tidligere introducerede sundhedsbegreber kaldes de brede, åbne og positive sundhedspædagogikker, til at praktisere sundhed, som noget der rækker ud over at gøre rask.

Med introduktion af de teoretisk funderede sundhedsfremmebegreber og sundhedspædagogikker var det således den forskningsmæssige opgave at belyse de specialpædagogiske praktiseringer, der arbejder med at fremme det sunde, selvstændige liv ved at fokusere på *ressourcer* (og ikke kun mangler eller nedsættelser) samt den enkeltes særlige behov, og hvordan fokus på disse aspekter ved det levede liv kan føre til trivsel og livskvalitet.

Hver af de tre institutioner deltog i et fokusgruppeinterview. Formålet med interviewet var at få et indblik i, hvordan medarbejdere og ledelse talte om og benævnte deres praksis, samt at give mulighed for at sætte forståelser af *det sunde liv* eller *det gode liv* i spil forud for undersøgelsens begyndelse og forskningens sidenhen analytiske betragtninger på specialinstitutionernes praksis. Det er senere gengivet for Sigrud Undset casen til indsigt i, hvad en sådan åben spørgen ind til giver.

For alle tre institutioner var det gældende, at medarbejdere og ledere udtrykte en udtalt og grundlæggende opmærksomhed på at se efter og reflektere over, hvordan det enkelte barn trives bedst. Dette blev nærmere uddybet med eksempler på, hvordan barnet indgår i dagligdagen, om barnets hverdag rummer livskvalitet, om barnet kan håndtere sine daglige udfordringer, og hvad barnets og forældrenes ønsker og mål er i dagligdagen. Disse eksempler fungerede efterfølgende som nedslagspunkter i henholdsvis observation af deres praksis samt interviews med medarbejdere, ledere, forældre og børn og udgjorde i sidste instans det empiriske fundament for de endelige forskningsanalyser. Disse analyser blev beskrevet i tre selvstændige forskningsrapporter for hver af de deltagende institutioner. I denne evalueringsrapport præsenteres uddrag fra forskningsrapporterne med de væsentligste eksempler vedrørende sundhedsfremmende pædagogik i hverdagskulturen på de tre specialinstitutioner.

## ET ERFARINGSBASERET UDGANGSPUNKT FOR UNDERSØGELSEN

Forskningsundersøgelserne stod over for den udfordrende præmis, at institutionernes måder at arbejde med sundhedsfremmende pædagogik ikke tidligere var beskrevet eller udforsket. Denne præmis var den primære argumentation for at arbejde med inspiration i aktionsforskningens grundprincipper. Således kom *erfaringer* og *handlinger* til at stå centralt i det empiriske forskningsarbejde med stemmer fra de deltagende medarbejdere, ledere, børn og enkelte forældre på institutionerne i højsædet.

Formålet med at belyse erfaringer og handlinger i praksis er, at det således bliver institutionerne selv, der identificerer, benævner og reflekterer over deres erfaringer og handlinger (og ikke de udefrakommende forskere). Dette giver i tråd med aktionsforskningen mulighed for, at institutionerne kan blive klogere på deres egen praksis, så de selv kan styrke deres (sundheds-)pædagogiske praksis fremover. Denne undersøgelsesform stillede store krav til de deltagende institutioner, idet de ikke passivt skulle lade sig undersøge og dernæst modtage konklusioner på skrift. Derimod skulle de selv aktivt formulere og efterfølgende udforske og diskutere dels internt og dels på tværs med de andre institutioner.

Forskningsrapporterne fungerede på den måde som et afsæt til videre arbejde og refleksion, snarere end en egentlig afslutning. Præsentationen af forskningsrapporterne er blevet formet som en praksisnær måde at kommunikere gode erfaringer videre – i første omgang internt til de øvrige medarbejdere på institutionerne samt forældre og pårørende. I anden omgang med konference og formidling til andre specialinstitutioner, men også eksternt til politikere og beslutningstagere samt til medier og den bredere offentlighed.

Dette kapitels præsentation af forskningsrapporternes analyser af institutionernes gode erfaringer med at arbejde sundhedspædagogisk på en specialpædagogisk institution, er ment som inspiration til andre med interesse for feltet og for andre praksisser, der arbejder med at fremme det gode, sunde liv.

## FORSKNINGSUNDERSØGELSE AF SKOLEHJEMMET MARJATTA

Skolehjemmet Marjatta udpegede to aspekter i deres praksis, som de ønskede at få forskningsmæssigt belyst. Det ene var: *At arbejde med at skabe en rytmisk sammenhæng i tilværelsen for børn unge og voksne.* Det andet var: *At arbejde med kunstneriske processer.*

De to fokusområder var ikke afgrænset til nogle få bestemte personer, steder eller metoder i Marjattas praksis. Der var tale om en bred orientering imod rytmiske og kunstneriske processer og fænomener, som tages i brug i mange forskellige former for handlinger og indgår bredt fra planlægning og ledelse ned til undervisning og i det pædagogiske arbejde i bo-grupperne for eksempel. Rytmiske og

kunstneriske processer kan kort sagt ikke koges ned til en helt bestemt handleprocedure, et specifikt pædagogisk program eller til et enkelt isoleret praksisområde, som for eksempel undervisningen. De har i stedet en mere bred og generel karakter, hvor både det rytmiske og det kunstneriske kan findes i mange forskellige sammenhænge.

Rytmiske og kunstneriske processer er derfor blevet fremstillet som vigtige *praksisprincipper*. Når det her formuleres som vigtige principper i praksis, så kan det knyttes til, at orienteringen mod det rytmiske og det kunstneriske indgår i Marjattas værdi, mål- og handlegrundlag. Så med principper tænkes, at omkring det rytmiske og det kunstneriske findes en særlig viden og en opmærksomhed, som man har udviklet på Marjatta - inspireret fra en antroposofisk (Rudolf Steiner) tænkning. Disse principper virker vejledende for medarbejdere og ledelsens handlinger i praksis og er knyttet til nogle fælles værdier.

Marjatta optager alle slags handicappede børn. Børn med kromosomlidelser, Downs syndromlidelser, stofskiftelidelser med videre. Dertil optages også børn med autistiske træk og socialt belastet baggrund. Der er i alt cirka 80 børn og unge, som bor og går i skole på Skolehjemmet. De ældste går på Marjattas Ungdomsuddannelse. Når de unge forlader Ungdomsuddannelsen, er de klar til at arbejde på et af Marjattas værksteder, og så er det ved at være tid til at flytte fra Skolehjemmet. Skolehjemmet består af i alt 7 børne- og ungdomsgrupper. Bøgen og Linden er de 2 børnegrupper. Derudover er der daggruppen Lærken som er specielt rettet mod børn i børnehaveklasse - 3. klasse, som stadig er hjemmeboende. Boafdelingerne Birken, Skovbrynet, Skovvænget og Nimah Naust Huset er for de unge på skolehjemmet. Der er cirka 7-10 børn og unge i hver gruppe og alle er i alderen 5-25 år (kilde: Marjattas hjemmeside).



## Undersøgelsens design og metoder

Syv centrale medarbejdere fra Marjattas ledelse, skole og bo-grupper deltog i et indledende fokusgruppinterview, som blev brugt til at gå i dybden med de erfaringer, som knytter sig til de udvalgte fokusområder, *rytme og kunstneriske processer*.

Det efterfølgende empiriske casestudie blev udformet ved, at Kasper A. Kristensen fra CSUF, Roskilde Universitet observerede udvalgte praksisser og foretog interviews på Marjatta i dagene 22. – 24. august 2011. Her blev en børnegruppe og en 4. klasse samt en ungegruppe og Ungdomsuddannelsen observeret og fulgt i deres dagligdag, i alt en dag for hver gruppe. Der var tale om observationer af, hvordan rytme og kunstneriske aktiviteter indgår i de sociale samspil i dagligdagen, samt korte samtaler/korte interviews med børn og voksne om, hvordan de oplever at deltage i dem. Observationerne blev suppleret med samtaler og en række interviews på stedet med børn og lærere, pædagoger og ledere i løbet af dagene.

I forbindelse med interviews på stedet og fokusgruppinterviews blev der spurgt videre ind til opfattelsen af rytmer og kunstneriske processer hos de forskellige aktører. Interviewene gav et uddybet indblik i, hvordan aktørerne oplever den rytmiske sammenhæng i dagligdagen, og hvordan de forskellige parter agerer i forhold til den.

### Samlet oversigt over formaliserede interviews<sup>1</sup> :

- 1 Fokusgruppinterview med 7 medarbejdere
- 2 Interviews med ledere af bo-grupper
- 1 Interview med lærer
- 1 Interview med viceforstander
- 1 interview med 2 unge på ungdomsuddannelsen

## Analysetematik 1: Bio-rytmer som et sundhedsfremmende aspekt

I interview- og observationsmaterialet fra forskningsprojektet bruges begrebet ”rytmer” til at omtale processer på flere niveauer. Der tales om bio-rytmer knyttet til kroppens og organernes funktion som for eksempel vejrtrækning, der tales om rytmer i brugernes stemninger og måder at være aktive som for eksempel at være træt, frisk, indadvendt eller udadvendt, der tales om sociale rytmer knyttet til fællesskabets måde at tilrettelægge dagliglivet, og sidst henvises der også til naturens og omgivelsernes rytmer.

1. For alle observationer og interviews på de specialinstitutioner gælder det, at der i de analytiske præsentationer ikke er fokus på enkelte børns individuelle forhold eller historie. Enkelte børn er ikke blevet analyseret og indgår ikke i undersøgelsen eller publikationer fra undersøgelsen. Observationsuddrag og interviewcitater, der omhandler et givent barn, er brugt som eksempler på en pædagogisk praksis og til for eksempel at vise, hvordan forskellige parter har erfaringer i dagligdagen. Derfor er alle navne og beskrivelser fra observationseksempler og interviews i undersøgelsen blevet fuldt anonymiseret.

Men der er ikke en skarp sondring mellem rytmerne. Rytmer omtales som en helhed eller en sammenhæng. Der er ikke blevet direkte refereret til en antroposofisk tankegang i Marjattas beskrivelser og udsagn om rytmer, men det er en tænkning, som lægger sig op ad en antroposofisk opfattelse af livsprocesser som rytmiske og i bevægelse både hos mennesker og i naturen. Ligeledes er det at arbejde med en rytmisk tilrettelæggelse af hverdagen og i det pædagogiske arbejde alment udbredt i antroposofisk baseret pædagogisk arbejde.

Det rytmiske princip handler om, at man opfatter og erfarer det som sundhedsfremmende at strukturere børnenes og de unges dags-, uge- og årsforløb på nogle måder. Disse måder tager højde for bestemte balancer og sammenhænge i deres behov og i forhold til at dosere udfordringer, så den enkelte kan magte dem.

Det rytmiske princip implicerer en kontinuert, professionel opmærksomhed på at skabe rammer og forhold i hverdagslivet, som virker sundhedsfremmende. Det kommer til udtryk ved, at der tilstræbes forskellige sammenhænge og balancer i hverdagslivskulturen, hvor rammer og rytmer skal påvirke børnenes biologiske rytmer, og de psykiske og sociale processer på en måde, der fremmer det enkelte barns kræfter og evner og foregriber særlige vanskeligheder og barrierer, som kan være en følge af den enkeltes handicap.

Nogle af de balancer, som medarbejderne har fremhævet som vigtige i tilrettelæggelsen af rytmerne er forholdet mellem: Ud- og indånding, aktivitet og ro, søvn og bevidsthed. Det ser man i praksis ved, at der er stort fokus på, at børnene får sovet ordentligt og tilstrækkeligt. Her arbejder man med at skabe en rolig aftenstemning, som bedre lægger op til børnenes og de unges søvn. Men det er også tydeligt i dagens vekslen mellem aktiviteter og pauser.

En anden balance handler om at være i punkt og kreds, hvilket vil sige at være henholdsvis koncentreret om sig selv, eller optaget af samspil med andre. Det ser man løbende i dagligdagen, idet dagen og undervisningen veksler mellem for eksempel aktive, sjove og energiske fællesaktiviteter og opgaver, der kræver individuel koncentration og fordybelse.

## Analyseteknik 2: At balancere et trivselsfuldt liv

Man kan sige, at der er tale om en særligt *designet hverdagslivskultur*, som er *doseret og balanceret* på bestemte måder, således at den samlede balance og dosering af aktiviteter, konsumtion og oplevelser vurderes at være passende overfor børn og unges særlige handicap.

Balancer og doseringer på Marjatta er indlagt i dagsforløbet, lige fra balanceringen af undervisningen til de mere overordnede forløb af aktivitet og ro og fordybelse, som går hen over dagsløbet. For eksempel starter man dagen roligt med en blid vækning og morgensamling og morgenmad, mens der er aktiviteter indlagt om formiddagen og især eftermiddagen. Om aftenen arbejder man igen med at få en rolig og afslappet stemning gennem samlinger i grupperne.

Denne tanke om dosering af et dagsforløb går også igen i organiseringen af konsumtion af mad og drikke. Det er en bemærkelsesværdig kontrast til mange familiers hverdagsliv, at der ifølge observationerne ikke er tale om at beboere løbende individuelt går ned til køleskabet for at spise på forskellige tidspunkter. Maden spises fortrinsvist ved de store måltider og som tilskud til samlinger. Her er det også bemærkelsesværdigt, at man fast spiser varm mad til frokost og kold mad til aften dog med et supplement af lunede rester af middagsmad til de, der kan have behov eller ønske om det. Den serverede kost er fortrinsvist biodynamisk eller økologisk og produceret på Marjatta, råvarerne kommer fra eget landbrug og gartneri og der er en dosering af næringsindholdet i forhold til de rytmer, man gerne vil fremme. Det betyder for eksempel, at der ikke serveres sukker, frugt og kage om aftenen, hvor børnene og de unge gerne skal falde til ro.

Bag det ligger en tanke om dosering af konsumtion og aktivitet, som noget der påvirker brugernes rytmer og kræfter i en sund retning, og tager højde for de udfordringer et alvorligt handicap kan give. Det er fæstet ind i en tanke om at børn og unge bedre kan være aktive og lære noget, hvis der er en fornuftig dosering og balance i struktureringen af deres dagsforløb.

Det er en særlig hverdagslivskultur, som er rettet terapeutisk mod brugernes vanskeligheder med et handicap. Den adskiller sig på mange måder fra et traditionelt moderne børne- og ungdomsliv, og de stressorer et sådant kan tænkes indebære. Man ser også en række forskelle i for eksempel rytmer, i dosering af kost og også i så noget som, at man ikke så ofte ser fjernsyn, bruger computere og elektroniske underholdningsmidler.

Dagsrytmen skal også sikre en nær sammenhæng mellem dagligdagens bevægelser og aktiviteter, som måske bedre kan undgå brud og ubalancer i hverdagslivet end et traditionelt børne- og ungdomsliv. Man kan derfor sige, at Marjatta tilbyder et særligt doseret hverdagslivsmønster og indhold, som vurderes at være passende til brugernes specielle behov begrundet ud fra deres handicap.

### Analyseteknik 3: Rytmer som dynamiske og fleksible impulser

Selvom dagligdagen er ordnet og struktureret, så er det blevet stærkt understreget af medarbejdere på Marjatta, at princippet om det rytmiske fortolkes som et dynamisk og fleksibelt princip. Det skal ikke opfattes som en rutinepræget hverdag.

*"...altså jeg er ikke så glad for ordet rutine. Ting må gerne være genkendelige og komme igen for det har vores børn og unge behov for, når de skal overskue hverdagen. Men vi ved godt, at alt hvad der bliver rutine det synker, altså det kører bare, der er ikke så meget liv i det. Og jeg vil gerne have, at der er liv i ting, at ting er levende, at man mærker nuet, og det man kan i nuet ... det kræver ligesom også, at jeg tør bevæge mig ud over rammen, udover det, vi plejer at gøre. Det handler også om at være autentisk. Mærke, hvad der lige nu er brug for. Og hvad der egentlig også kan lade sig gøre. Hvad der er muligt."*

Medarbejderne på Marjatta pegede i projektet på, at rytmen er at tænke som de levende impulser, der kommer til udtryk i deltagernes aktiviteter, handlinger og spontanitet. Struktureringen af dagens aktiviteter er en måde at skabe en god sammenhængende og balanceret social ramme om børnene og de unges impulser og livsytringer, således at de kan indgå meningsfuldt i en fælles genkendelig rytme i hverdagskulturen. Når dagsordenen brydes, så skal det være, fordi den eller de børn og unge, man arbejder med, vil få særligt glæde af det. Det handler om at tage udgangspunkt i brugernes behov og ønsker, men samtidig holde dem op mod den ide om en sundhedsfremmende sammenhæng i hverdagslivet, som er idealet. Man må med andre ord vurdere det spontane indfald eller ønske i forhold til en større rytmisk sammenhæng.

I forhold til de unge kan det for medarbejderne være en særlig opgave at styrke den enkelte i at udvikle selvstændighed. Hvor det for yngre børn kan handle om at komme ind i en fælles rytme og kultur, kan det for de unge handle om at finde sine egne fødder og sin egen måde at udvikle selvstændighed. Her skal hverdagskulturen, ifølge medarbejderne, give de unge muligheder for at udvikle egne projekter.

*”Vi arbejder meget med at få de unge mennesker til at vælge, og forstå, at de har nogle valgmuligheder. Fordi i den struktur, som er på stedet, der ligger en stor tryghed, men der ligger også en risiko for, at de ikke selv bryder ud af rytmen og strukturen. At de ikke selv kommer og siger, at nu har jeg lyst til noget helt andet, fordi de måske slet ikke ved, at der er andre muligheder. Så i en ungdomsafdeling, der har vi ansvaret for at fortælle dem, at det kan godt være, at vi plejer at gøre sådan her, men vi kunne jo også prøve noget helt andet. Og det kræver lidt kaostænkning af os engang imellem”*

#### Analyseteknik 4: Overskuelighed og genkendelighed som sundhedsfremmende mestring

Princippet om at arbejde med rytmer angår ikke kun hverdagens gentagelser. Det indbefatter også at tænke om naturens og menneskers bevægelser i længere tidsforløb. Her arbejder man med det rytmiske ved at variere indholdet i dagligdagens strukturering efter årstidernes skift.

Det gør man ved at have årstidsrelaterede sange, vers, udsmykninger, historier og også højtidsfester. Det er inkorporeret gennem Marjattas historie som traditioner, man er fælles om. Tanken er her, at den sociale organisering af hverdagslivets mønstre skal være i balance med naturens forandringer og bevægelser, så der er en sammenhæng mellem brugerens, fællesskabets og naturens rytmer.

Den rytmiske organisering af hverdagen er således udviklet gennem Marjattas lange historie, ligesom deres traditioner i form af højtider og årstidsfester. Derfor kan man tale om en hverdagskultur, fordi der er udviklet et helt sprog og sæt af symbolske praksisser som bærere af disse traditioner, og som desuden har en rod i det antroposofiske vidensgrundlag og er en del af den internationale antroposofiske bevægelse.



Den rytmiske organisering af hverdagslivskulturen omkring bestemte aktivitetsmønstre og symbolske og rituelle praksisser opfattes af medarbejdere og ledere som noget, der har en vigtig funktion i forhold til brugerne, fordi det giver en genkendelighed og tryghed omkring det miljø, de er i.

Medarbejderne tænker det som en vigtig sundhedsfremmende kvalitet, at brugerne oplever at være i nogle miljøer og nogle sociale samspil i hverdagen, som de kan genkende og orientere sig i forhold til. De giver flere steder udtryk for, at deres erfaring er, at brugerne efterspørger en tryghed i det genkendelige og gentagende. Det hjælper børnene og de unge at kunne overskue dagligdagen og kunne orientere sig i de forløb, som de indgår i.

Så det rytmiske princip er også et mål om at skabe overskuelighed i praksis for børnene og de unge. Det ser man i praksis ved, at der ved samlinger og i klasserne løbende bliver orienteret fra medarbejdere om, hvad der nu skulle ske, og hvem der skal hvad. Her sørger man også for at kommunikere hvilke vagter og medarbejdere, der er på arbejde. Det prøver man tydeligt at markere ved at forklare om det i løbet af dagen, og ved at have billeder hængt op på tavler af de vagter, der er der i løbet af dagen. Skiftende vagter er en omskiftelighed, som kan have meget betydning i dagliglivet, fordi mange brugere generelt har meget kontakt med de voksne og brug for meget støtte.



Tanker om overskuelighed og genkendelighed som sundhedsfremmende har en kendt plads i sundhedsfremmeforskning, fordi det indgår i Aaron Antonovskys (2000) berømte hypotese om Sense of Coherence, eller på dansk: Oplevelse af Sammenhæng. Her fremsætter han den hypotese, at evnen til at klare udfordringer, sygdom og stressorer i livet hænger sammen med personers oplevelse af sammenhæng. Det involverer tre dimensioner: oplevelse af begribelighed, af håndterbarhed og af meningsfuldhed. Det første gælder, at hvis man har en oplevelse af, at den verden man lever i generelt er forudsigelig og pålidelig, så vil man være mere tryk og bedre rustet til at håndtere nye problemer eller udfordringer. Det andet gælder, at hvis man har en erfaring af, at man har ressourcer og evner til at klare de udfordringer, som livet har stillet, så vil man have en bedre evne til at kunne tackle vanskelige udfordringer og stress. Det tredje og vigtigste er, at hvis man oplever sin verden og sit liv som meningsfuldt, så vil man være bedre motiveret til at kæmpe mod vanskeligheder.

Hvis man skal føre det over på de tilrettelagte forløb og rytmer, som børnene oplever sig selv i, så kan man sige, at genkendelighed, traditioner og gentagelser giver en forudsigelighed over tid. Men det er ikke i sig selv afgørende. Et forudsigeligt mønster kan i teorien også være et skadeligt mønster. Det vigtige er ifølge Antonovskys hypotese, at forudsigeligheden er knyttet til en erfaring af at have ressourcer og evner til at kunne begribe og mestre de krav, dagligdagen byder på, og hvad der er endnu vigtigere: at livet opleves som meningsfuldt for barnet.

Her er det vigtigt at tilføje, at det empiriske materiale peger på, at hvert enkelt barn eller ung følges løbende i forhold til deres individuelle trivsel, ligesom der løbende søges lavet individuelle forandringer og tillem্পninger af deres forhold. Det er for eksempel blevet observeret på de pædagogiske konferencer, hvor en stor del af medarbejderne på Marjatta samles og drøfter enkelte børns udvikling og trivsel i fællesskab. Her drøftes det nøje, hvordan barnet opleves i forskellige sammenhænge, hvordan det har udviklet sig siden sidst. Drøftelserne inddrager i høj grad beskrivelser og vurderinger af, hvordan barnet fungerer i dagligdagens rytmer og aktiviteter, både i bo-gruppen og i uddannelsen.

Så der gøres en koordineret indsats i medarbejderteamet for, at hvert enkelt barn skal komme til at trives og glæde sig over at være på Marjatta, og det kan for eksempel handle om at ændre på det enkelte barns rytme og individuelle udfordringer, eller for eksempel også kost eller behandling.

En anden pointe ved den genkendelighed, som dagligdagen får for brugerne og personalet, er, at det forbinder brugere og for så vidt også medarbejdere i et delt kulturelt erfaringsgrundlag og sprog. Brugernes individuelle erfaringshorisonter er ikke så forskellige, som de ofte kan være i et traditionel børne- og ungdomsliv. Deres erfaringer har rod i en fælles organiseret og italesat social virkelighed, hvor man ser hinanden, bevidner hinandens liv og er fælles om flere ting i løbet af dagen og over tid.

Her skal man dog ikke glemme, at der er stor forskel på medarbejdere og brugeres erfaringshorisonter og perspektiver. Men det tilstræber bedst muligt at skabe en sammenhæng i mellem oplevelser og erfaringer hos de involverede parter.

Det fremgår af interviews og observationer med børn og unge, at der på Marjatta er grobund for et stærkt kammeratskab og fællesskab.

”Det er lidt som et fællesskab næsten, synes jeg det er. Det er mere sådan man er sammen med nogen andre fra andre grupper og venner og man laver noget sammen fælles. Hvis nu jeg gerne vil mødes til... for eksempel, ude og... ja hvad skal jeg sige... ude hos en eller anden, noget der hedder biograf eller sådan nogen ting ikke? Så kan jeg gå op til en af mine venner og sådan noget eller min kæreste ikke. Så man holder mere fast ved at man kan sagtens lave noget uden noget og genere nogen andre og det er rigtig godt for alle sammen herfra og prøve noget nyt som vi ikke har prøvet før, for eksempel fester og sådan noget ikke?”  
(interview med ung)

Her får man som i andre udsagn øje på de mange muligheder for kammeratskab, venskab og også kærlighed, der opleves som en naturlig mulighed. Der er et ”vi”, som bliver fremsat som, at vi lever her sammen og er sammen om at opleve og at kunne prøve det her sammen.

Den fælles organisering af hverdagen og det store fokus på at gøre ting samlet kan opleves af en ung, som et støttende fællesskab, hvor de kan være selvstændige deltagere og ved, hvad de skal gøre.

Når man endvidere følger nogle parallelle dagsforløb, så kan man sige, at børnenes og de unges fysiske og psykiske aktivitetsniveau har større sandsynlighed for at være ”synkroniseret”. Der er større sandsynlighed for, at man for eksempel er sulten, eller gider lege på de samme tidspunkter. Man har billedligt talt bedre forudsætninger for at være ”på bølgelængde” med hinanden.

Så en afgørende kvalitet ved at ordne hverdagslivet på en traditionsbundet måde er måske, at man forbinder og samler brugere og medarbejderes måde at opleve og tale om sin virkelighed på, så det er noget, der er med til at skabe betingelser for et kulturelt fællesskab.

I en etableret hverdagskultur får hverdagslivet en *symbolsk selvfølghed* (jf. Bech-Jørgensen, 2007), som giver en fælles genkendelighed. En genkendelighed som gør, at man bedre kan genkende hinanden, kommunikere sammen og opleve et tilhørsforhold til den samme kulturelle gruppe.

Den fælles genkendelighed kan tænkes som en særlig hjælp til børn og unge, der er meget udfordrede i forhold til, at skulle kunne forstå andre menneskers perspektiver, deres forståelser, anderledes sprog og erfaringshorisonter. Der er det en hjælp til at kunne udvikle dybere forståelse og kommunikation med andre, når man deler et sprog, kender hinanden godt, og er på bølgelængde i relativt synkroniserede dags- og livsforløb.

Det er også et alternativ til et mere traditionelt samfundsliv, som børn og unge deltager i, hvor globalisering, medier, social mobilitet og flerkulturalitet risikerer at placere individet i en mere kompliceret og fragmenteret virkelighed, som det kræver en del at skulle kunne afkode og forstå sig selv i.

Det kan måske også rumme en styrke i forhold til at udvikle et stærkt af fællesskab af nogle man deler skæbne med. Hvor mennesker med udviklingsforstyrrelser måske i det ydre samfundsliv vil blive mere konfronteret med at være kategoriseret som anderledes og afvigende, og har færre muligheder for fællesskaber.

## Analyseteknik 5: At arbejde med kunstneriske processer

Det andet praksisprincip, som Marjatta fremhævede i workshopforløbet var: at arbejde med kunstneriske processer, som en måde at skabe trivsel, pædagogisk udvikling og selvstændighed hos børn og unge. Det kunstneriske princip er en del af Marjattas værdigrundlag, og det er et af de helt særlige kendetegn, der er ved en Rudolf Steiner inspireret filosofi og pædagogik.

*”Marjatta Skole- og Behandlingshjem tilstræber gennem kunstneriske aktiviteter, at skabe trivsel og udvikling hos det enkelte barn. Både livet i grupperne og i skolen indeholder mange kunstneriske aktiviteter, hvor eleverne er skabende i en kunstnerisk proces. Eleverne spiller musik, synger, maler, tegner, danser og laver skuespil, og i ungdomsuddannelsen arbejdes der med kunsthåndværk i sløjd, smedje, glasværksted samt tekstilværksted. Al indlæring i skolen beror på, at barnet selv er skabende i en kunstnerisk proces. F.eks. indlæres de fire regnearter og bogstaverne gennem fortælling og bevægelse. Eleverne i skolen laver selv deres egne skolehæfter og i ungdomsuddannelsen deres egne uddannelsesmapper, og det tilstræbes, at eleverne er med i alle processer, som f.eks. at lave kulisser og at sy kostumer.” (Interview med leder, 2011).*

Som det fremføres i begrundelsen for at fokusere på kunstneriske processer som et sundhedsfremmende element i hverdagskulturen, så er der mange aktiviteter med et kunstnerisk indhold på Marjatta. I observationerne var der for eksempel rigtigt mange eksempler på henholdsvis musik, sang, dans, maling, tegning og teater både i samlinger og i undervisningssammenhænge, men også i forbindelse med de unges egen fritid på bo-gruppen, og i de unges egne beskrivelser af deres interesser og ønsker for deres liv.

De kunstneriske forløb og udtryk er noget, der skaber kvalitet i dagligdagen. Man kan som udefrakommende se det og mærke det, når man er med i undervisningen eller til samlingerne og synger sammen eller danser sammen. Det vækker ofte en masse glæde og energi. Der var også eksempler med børn, der var trætte eller ikke havde lyst til at være med til dans og sang i skolen, eller for eksempel teater i ungdomsuddannelsen, men de var sjældne og kortvarige.

Denne kvalitet ved at have et usædvanligt stort fokus på kunst og kunsthåndværk i dagligdagen og som undervisningsform er noget, der opleves som en stor kvalitet og rigdom af både medarbejdere, brugere, af forældre og eksterne aktører.

*”[...] så de faktisk efter tre og et halvt år i skole, oplever de, sådan som jeg ser det, en kæmpe glæde ved at lave de der kunstneriske ting, ikke som de tror de bliver maler og musikere, men at de får lov til at udøve, og ja tegne, male og spille skuespil ud fra det tema der nu er også er sat for folkeskoleloven, som de skal have i tredje klasse. Og med forældrene der har jeg faktisk det samme, at når jeg sidder til et forældremøde, eller de ser børnene optræde på scenen med et eller andet klasseorkester, eller en øvelse vi har lavet med hop og spring eller et eller andet, så er de så utrolig glade ”tænk at vores lille Peter kan stå på scenen, og gøre det der, hoppe der eller sådan noget” og det er ikke nogle kæmpe ambitioner på deres børns vegne synes jeg, andet end at forældrene vælger at de skal gå i skole der, de har jo været på besøg og se hvad der foregår i skolen og i ungdomsuddannelsen, og det er det de vælger ud fra, og det er ikke nogle tekniske ting eller sådan noget, dem som kommer hos os, de vælger det, at de synger og tegner og maler og hører historier og er glade og vise deres*

ting, det som de selv har lavet. Og når jeg tænker min klasses forældre, så er det også det de snakker om, når de snakker sammen, men også når jeg hører at de fortæller deres familiemedlemmer om, at deres barn går på Marjatta, og så skal i bare se hvad faktisk Lukas kan eller Peter han kan ik'?, selvom man tænker at han ikke kan egentlig noget, men han kan faktisk noget, lave en streg et sted eller sådan. Så har jeg har faktisk en meget klar holdning eller mening, eller hvad det hedder sådan noget om, at forældre og børn er faktisk meget fokuseret på det, og er taknemlig for det.” (fokusgruppeinterview, 2011)

Der peges på, at det kunstneriske vækker en glæde og en begejstring i form af nogle udtryk hos både børn, unge og medarbejdere, men også hos forældre og eksterne parter. Det er en stærk erfaring-sindikator på, at kunstneriske processer skaber kvalitet og trivsel i brugernes liv og livssammenhænge på en måde, som kan opleves at være fremmede for trivsel og fællesskab.

I forhold til musik og sang fremhæves for eksempel evnen til at koordinere sine sanser og krop med andre i et fællesskab, der er givet ud fra musikken. I forhold til teater peges der på, at det rummer nogle muligheder for at udvikle bevidsthed om sig selv og andre, ved at indtage andre roller og indgå i fortolkende sociale samspil med andre. Det hviler på en antroposofisk tanke om, at det er sundt for mennesker at være skabende og udtrykke sig gennem forskellige former for kunstneriske og skabende processer. Medarbejderne henviser her til, at der i Steiners filosofi er en meget bred forståelse af det kunstneriskes forskellige former, som differentieret på forskellige niveauer, og som for eksempel også taler om det sociales kunst.

Der er nogle sanselige, motoriske udviklingsmæssige fordele i at arbejde med kunstneriske processer, det aktiverer et bredere sansespektrum, og desuden udfordres elevernes sansende aktivitet og handlekompetence på flere niveauer end for eksempel almindelig skoleundervisning gør. Men det adskiller sig ikke nødvendigvis fra sløjd eller almindelig håndværk eller håndarbejde, som også indgår i uddannelsen.



I den interne rapport fremhæves 3 dimensioner af kunstneriske processer, som kan analyseres at være særligt sundhedsfremmende aspekter ved kunstneriske processer:

- 1) *At lære at udtrykke sig*
- 2) *Anerkendende identitetsarbejde*
- 3) *At producere æstetisk/etisk kvalitet i hverdagskulturen*

I denne kondenserede udgave af forskningsresultaterne bliver kun aspekt nummer 2 udfoldet helt.

## Analyseteknik 6: Kunstneriske processer som middel til et anerkendende identitetsarbejde

En side af at arbejde med kunstneriske processer er at lære at kunne udtrykke sig på forskellige måder. En anden side af det, er hvordan barnet eller den unge oplever at blive mødt og set af andre, når han eller hun udtrykker sig. Eller oplever sig selv i sit subjektive udtryk.

Fra et eksempel fra undervisningen, hvor børnene skulle tegne træet Yggdrasil, var det i spil, at tegningen ikke har et bestemt facit, et snævert rigtigt og forkert resultat, som barnet skal kunne lave. Barnet producerede med tegningen også et udtryk, som udtrykker, hvem barnet er, hvad barnet kan, hvad barnet vil, og hvordan barnet ser på træet og på verden. Selv det barn der ikke magter at lave tegningen færdig i dag, udtrykker sig på den måde og bliver set i det udtryk. Børnene fremviser således et udtryk og bliver mødt med en interesse og et ønske om at forstå dette udtryk på en dybt anerkendende måde.

Pointen er, at det kan godt være, at et barn ikke har tegnet træet Yggdrasil meget tro mod, hvordan et træ ser ud. Men den måde træet er tegnet på, er udtryk for barnets subjektivitet, for hvordan han eller hun ser et træ eller, hvordan han eller hun kan skabe et træ, og for hvad han eller hun ønsker at udtrykke og fremvise til andre. I den kunstneriske proces er der således et møde eller en fremvisning mellem kunstneren/kunstnerne, der udtrykker sig, og modtageren/beskueren/publikum, som får fremvist udtrykket for den andens kunstneriske subjektivitet.

Det de kunstneriske processer måske giver mulighed for, er at facilitere børn og unges måde at udtrykke sig på, på en anerkendende måde, hvor der ikke er krav til stor præcision og effektivitet, men hvor man ser sig spejlet i andre, hvor man er særligt opmærksom på det producerede som et udtryk for den andens subjektivitet. Det handler om at få øje på hinanden og sig selv i de kunstneriske opførelser på en måde, der anerkender det særlige ved barnet eller den unge, og de særlige kvaliteter, der er bundet til det barns individualitet – også til den del af individualiteten som fremstår som et handicap.

Et andet aspekt ved dette som bliver fremhævet af medarbejderne er, at de kunstneriske processer udover at have nogle specifikke læringsmuligheder, også rummer et potentiale for, at barnet eller den unge oplever en personlig udvikling.

*”Men at man også må arbejde, det kan være hårdt og smertefuldt og det tror jeg også nogen gange det er for vores elever, (...). Så det kan også være nogle smertefulde og arbejdsomme processer, det er ikke bare lykke det hele vel, der er masser af modstand i det, som udfordrer en, og hvor man også får lov til at, alt efter hvordan man nu, hvis vi nu som lærer og pædagoger, så er vi en slags vejleder ”vi tror du kan komme den der vej, eller vi tror at du kan komme den der vej, selvom det måske er svært for dig” så får man lov til at bruge sine evner og sine ressourcer, som vi faktisk kan se at børnene har, eller prøver at se det ”jeg tror vist at du skal den der vej” så vi tager udgangspunkt i noget af det, vi tror de kan noget, frem for, der hvor de ikke kan noget, deres mangler tager vi ikke så meget ... det er ligesom, at når det som de ikke kan, det kommer ligesom på, når de kan noget de kan, Så er der mulighed for det de ikke kan, så kan de ligesom komme med. Det synes jeg, at jeg har oplevet mange gange.” (Medarbejder)*

Man kan sige, at noget af det der sker i de kunstneriske processer, er, at de danner grobund for en udvikling i evnen til at indgå i et fællesskab og til at udtrykke sig og blive set og anerkendt i sit udtryk. Men i det ligger der også, som det fremgår i citatet, en bestræbelse på at udvikle og udfordre det handicappede barn eller den unges evne til at udtrykke sig bedre og mere kompetent på trods af sit handicap.

Det er ikke så meget produktet, som er vigtigt, det er processen. Den proces, hvor barnet eller den unge eller en medarbejder skaber noget og udtrykker sig. I det ligger en personlig udvikling og en udvikling af identitet, forstået som den måde, man gennem processen forstår sig selv i forhold til fællesskabet, og bliver set og anerkendt i den proces.

På den måde kan man måske anskue de kunstneriske processer som et anerkendende identitetsarbejde, hvor et barn eller en ung samtidigt med at det udvikler sine kompetencer og færdigheder på forskellig måde, også udvikler sin selvbevidsthed og evne til at udtrykke sig.

At anerkende menneskers ytringer og subjektivitet i et fællesskab er noget, som kan anskues som afgørende for børn og unges trivsel og for deres evne til at blive bevidste om og tydelige omkring deres egne ønsker og mål. Det er vigtigt for deres evne til at kunne deltage i sociale sammenhænge og få medindflydelse over de forhold, som er vigtige for deres sundhed og trivsel. Det er måske endda særligt vigtigt for børn og unge, der gennem sit liv løbende oplever at afvige fra et billede af det normale barn at møde anerkendelse i sin måde at udtrykke sig på.

# FORSKNINGSUNDERSØGELSE AF HIMMELEV BEHANDLINGSHJEM

Himmelev Behandlingshjem pegede i første omgang på, at de ville have udforsket Marte Meo-metoderne og stress. Efter første workshop blev de to nedslagspunkter yderligere specificeret til konkret at skulle fokusere på *forenkling* og *stressdæmpende* faktorer i det daglige arbejde med at skabe en trivselsfuld hverdag for børnene på Himmelev. Det er således disse to elementer, som de sundhedspædagogiske analyser fokuserede på i forskningsarbejdet.

Himmelev Behandlingshjem er udgjort af en intern skole, en fritidsdel samt et hjem, hvor børnene og de unge bor. Da rapporten blev udarbejdet i år 2012 var der i alt 26 børn og unge indskrevet på Himmelev Behandlingshjem. Seks børn var dagelever, det vil sige, at de bor hjemme, men går i den interne skole og benytter fritidsdelen. Tyve børn var døgnelever, det vil sige, at de både bor og går i skolen på institutionen.

Børnene er delt op i to overordnede grupper (A og B), der så igen er delt ind i mindre undergrupper. Børnene i gruppe A har de største udfordringer. Opdelingen i A og B-grupper gælder både i skolegrupperne samt i afdelingerne, hvor børnene bor.

Børnene på Himmelev Behandlingshjem betragtes som børn, der let bliver stressede, både sansemæssigt i form af lyd, akustik, indretning og andre forskellige stimuli, samt når der stilles krav til dem. Medarbejderne på Himmelev Behandlingshjem forstår stress hos børnene ifølge denne definition: *”En særlig relation mellem personen og miljøet som udfordrer eller overskrider personens ressourcer (personlig vurdering), så der er fare for personens velbefindende”*. Det er derfor et helt centralt aspekt i det pædagogiske udviklingsarbejde med børnene at dæmpe potentielle og aktuelle stressfaktorer ved for eksempel at fjerne både fysisk og psykisk støj for at sikre velbefindende og trivsel.

## Undersøgelsens design og metoder

Det empiriske casestudie har været udformet ved, at forsker Ditte-Marie From fra CSUF, Roskilde Universitet har gjort observationer og foretaget interviews på Himmelev Behandlingshjem i dagene 27.-28. oktober 2011. Her blev Skolegruppe A, en fysioterapeuts træning med et barn, Skolegruppe B, samt Bolig B og Klub for de unge observeret den første dag. Næste dag blev Bolig B fulgt om morgenen, herefter Skolegruppe B i en hel skoledag og slutteligt blev Daggruppen observeret. I løbet af observationerne foregik løbende en række samtaler med medarbejdere og i mindre grad med børnene. Observationerne fokuserede på, hvordan den anerkendende pædagogik, som kan siges at være en samlebetegnelse for Marte Meo metoden, samt hvordan denne foregik i de sociale interaktioner i dagligdagen på Himmelev Behandlingshjem.

Interviews med medarbejdere, ledelse og et barn blev udført efter observationerne. Formålet med interviewene var at spørge videre ind til praktiseringen af Marte Meo metodens principper og den anerkendende pædagogik i form af *forenkling* og *stressdæmpende faktorer* i det daglige arbejde. Interviewene gav et uddybet indblik i, hvordan medarbejderne oplever den pædagogiske praksis i hverdagskulturen, og hvordan de forskellige parter agerer i forhold til den. Børneperspektivet blev nedtonet i den endelige rapport. Således indgik interviewet med det deltagende barn som en bagvedliggende børnestemme på de endelige analysepunkter.

#### Samlet oversigt over formaliserede interviews:

- I fokusgruppeinterview med tre fra ledelsen.
- I interview med en pædagogisk leder og en skoleleder
- I interview med to pædagoger fra Bolig B.
- I ekstra interview med den ene af de to pædagoger fra Bolig B.
- I interview med to lærere fra Skolegruppe A
- I foto-eliciteret interview med en dreng på 15 år fra Bolig B

## Analys tematik I: Marte Meo-metoder og fremme af det gode liv

Marte Meo metoden rummer både et menneskesyn samt en egentlig metode til omsorgsudøvelse og arbejdet med at udvikle eksisterende potentialer i det enkelte menneske og i dets relation til andre mennesker. Marte Meo betyder *ved egen kraft*, og dette princip kan siges at være i tråd med den måde, som Himmelev Behandlingshjem bygger sit behandlings- og udviklingsarbejde med børnene på institutionen. Tanken er, at hvert barn har en iboende kraft, der kan udvikles til at fremme trivselsprocesser i hverdagen (Birk Sørensen, 2002, 13). Marte Meo metoden arbejder med udgangspunkt i det kompetente barn – *kompetencebarnet*. Kompetencebarnet henviser til, at barnet trods sine udfordringer eller handicaps anerkendes som et menneske med ressourcer. Denne rapport har udvalgt nedslagspunkter, der giver eksempler på, hvordan der via forenkling som metode arbejdes med at dæmpe stressfaktorer og derved skabe adgang til at udvikle børnenes ressourcer.

I Marte Meo metoden arbejdes der med anerkendelse af *barnets initiativer*. Disse bliver betragtet som meningsfulde (også i de tilfælde hvor de kommer til udtryk som en voldsomhed), fordi initiativer formidler, hvad barnet har brug for. Et eksempel på, hvordan Marte Meo metodens principper praktiseres i hverdagen på Himmelev Behandlingshjem, hvis for eksempel barnets initiativ er en udad reagerende adfærd, kan læses i dette citat fra et interview med ledelsen:

*”Altså, når vi modtager et nyt barn, som vi ved på forhånd har en kerneproblematik, for eksempel at det barn reagerer voldsomt, når det bliver frustreret og gerne over for de andre børn også, så tænker vi jo i forenkling af*



*miljøet. Og vi tænker i hvilke medarbejdere, der kan løse denne her opgave på en gode måde og kan stå der, selvom det måske bliver meget voldsomt. Så på den måde planlægger vi jo til mindste detalje, hvordan miljøet skal være omkring sådan et barn. Hvis vi har børn, som bliver voldsomme og bliver meget frustrerede i perioder, så gør vi sådan set det samme. Så går vi tilbage og tænker: "Okay, der er et eller andet, vi skal stramme op på her". Så vi skal overveje: Hvad er det for nogle pædagoger, som synes, at de har gode forløb med det her barn? De skal have nogle flere forløb og væk fra resten af børnegruppen for eksempel også. Så det er meget det, vi gør: Vi forenkler." (Interview med ledelse).*

Princippet bag Marte Meo tilgangen søger således at respektere og anerkende barnet, også selvom initiativet fra barnet kan komme til udtryk ved voldsom adfærd. Omdrejningspunktet er de tilknytningsrelationer, der hersker mellem barn og den voksne medarbejder på Himmelev Behandlingshjem, men i særdeleshed også miljøet, hvor barnet færdes. Begge dele forenkles på en sådan måde, at det bliver overskueligt og forudsigeligt. Marte Meo metoden betoner vigtigheden af at fremme positive relationer, hvormed der ligger en lang række overvejelser bag, hvilke pædagoger, der skal være de primære. Teoretisk set betragtes positive tilknytninger til en eller få andre som havende vitale *sundhedsfremmende* elementer i sig både på kort og lang sigt i livsprocessen (Birk Sørensen 2002, 15). Derfor kan der, som intervieweksemplet ovenfor viser, siges at være fokus på to overordnede elementer, når der skal arbejdes med udgangspunkt i barnets initiativ, nemlig etableringen af en *positiv tilknytning* til en voksen på Himmelev Behandlingshjem, samt en *forenkling* af det miljø, som barnet befinder sig i. Begge dele er væsentlige led i at minimere indtryk, der kan stresser børnene.

Det problemløsende fokus i Marte Meo metoden kan på flere områder kobles til Aron Antonovsky (2000)'s begreb om *salutogenese*. Begrebet salutogenese henviser til de faktorer, der fremmer sundhed og udvikling i menneskers liv – altså hvad der gør mennesker raske og i trivsel. Begrebet skal ses i kontrast til det *patogenese* sundhedsbegreb, der fokuserer på de faktorer, der gør syge og forårsager dårlig trivsel.

Teorier om helbreds-fremmende faktorer (salutogenese) har et slægtskab med Marte Meo metodens principper: "*Inden for teorierne om salutogenese diskuterer man almene faktorer for sundhed der kan anvendes mere generelt til at forstå og analysere eksempelvis en familiesituation, mens man ved hjælp af Marte Meo-modellen analyserer interaktionen meget specifikt med henblik på at skabe en forståelse af interaktionen mellem familiemedlemmer og andre aktuelle aktører*" (Hedenbro og Wirtberg 2002, 23).

Således består slægtskabet i, at teorier om salutogenese arbejder med de mere generelle faktorer for sundhed, mens Marte Meo metoden beskæftiger sig med de mere specifikke interaktioners betydning for sundhed. De to teoretiske tilgange kan derfor siges at fungere komplementært, hvor den salutogenetiske teori kan fungere som et overordnet sundhedsperspektiv for Marte Meo metoden. Det centrale for begge teorier og tilgange er, at der tænkes i eksisterende *ressourcer*, samt på hvilken måde disse kan udvikles og sættes i anvendelse for at sikre et sundt og trivselsfuldt hverdagsliv.

Fællesnævneren for at arbejde med at fremme det gode liv eller det sunde, trivselsfulde liv ligger i at møde barnet og den unge, der hvor de er: I deres livssituation – med deres handicaps og med deres

sociale og individuelle udfordringer. Opgaven for Himmelev Behandlingshjem er dermed ikke kun klinisk behandling af diagnoser, men ligeså vigtigt at skabe positiv udvikling og succesoplevelser for børn og unge via tillidsfulde og trygge relationer i miljøet, hvilket tilsammen kan siges at være et centralt led i et sundhedspædagogisk og sundhedsfremmende udviklingsarbejde.



## Analyseteknik 2: Veje til handlekompetencer

I skolegruppe A er der mindre traditionel boglig undervisning end i Skolegruppe B, hvor mange af børnene tager folkeskolens afgangseksamen. Generelt i den interne skole tænkes der i handlekompetencer frem for traditionel undervisning, fordi handlekompetencer kommer før det boglige. Derfor er lærernes primære arbejde i skolen først og fremmest at udvikle børnenes handlekompetencer. Derudover svarer en lærer fra Skolegruppe A, at den primære opgave som lærer for de børn, der har svære funktionsnedsættelser, er: "At give dem en god skoledag" (Interview med lærere).

To lærere fra Skolegruppe A blev interviewet efter observation af en halv skoledag i Skolegruppe A. Lærerne talte efterfølgende om, hvordan Marte Meo som metode og tankegang spiller ind på deres arbejde med at skabe en trivselsfuld skoledag med børnene i hverdagen. Kun den ene af lærerne (L2) er uddannet Marte Meo terapeut:

**L1:** "De gange jeg har været med, så har vi haft et konkret problem, altså en elev der ikke vil blive siddende, når man har undervisning. Og så er det blevet filmet, og fordi der jo er fokus på det positive i Marte Meo, så trækker vi det ud, hvor vi kan se, at her, der er vi ude i noget af det helt rigtige. Kan du se: Her fik du ham til at blive der, fordi du gjorde sådan og sådan. Alle de gange har jeg lært utrolig meget netop ved, at man fokuserer på det positive i stedet for det negative, og så kan man se: Gud ja, der gjorde jeg noget rigtigt der, det kan jeg godt se."

**L2:** "Så vil jeg så supplere, fordi jeg tror slet ikke, at du er klar over det, men du bruger det faktisk i det daglige (dvs. udover de iværksatte videoforløb). Fordi du har lært at benævne og bekræfte... Det kan godt være, du ikke tænker over det, men du bruger det faktisk nu."

**L1:** "Jamen, det er jo det... Jeg får fokus på, og det der med... Gud ja, der benævnte du ja for eksempel. Så får jeg fokus og bruger det meget mere. Så kan jeg godt se, at det virker jo, og det hjælper og..."

**L2:** "Nu er jeg jo selv ved at tage uddannelsen, så det er klart, at jeg har meget fokus på det. Det, som er vigtig for mig at få bragt videre, det er, at Marte Meo, det er ikke kun at være med i forløb. Marte Meo; Det bliver en del af en selv. Og det er det faktisk og blevet... Nu ved jeg ikke, hvor meget du benævnte før, men det kan jeg i hvert fald høre... Min kollega, hun er Marte Meo terapeut, så vi snakker rigtig meget Marte Meo inde i vores klasse og bruger det meget... Faktisk er Marte Meo også godt for os, forstået på den måde, at jeg synes, vi er blevet bedre til at se de små ting. Altså, de små detaljer i deres samvær. Altså når den ene dreng siger noget til den anden. Så kan Gerda og jeg kigge på hinanden og tænke, så nu er der noget samvær. Altså, vi har fokus på de sådan helt små detaljer, og det kan vi glæder os over. Så jeg synes faktisk også har været godt for os. Også fordi når vi ikke laver så meget decideret undervisning, som de gør herovre i [skolegruppe] B. Så kan man glæde sig over, at det lykkedes at få Ole med hen og lave opgaver overhovedet... Det giver mig en arbejdsglæde... Det hjælper også eleverne, fordi I benævner både jer selv og I benævner også eleverne." (Interview med lærere)

Benævnelse er sammen med positiv ledelse og forenkling en af de metoder, der sættes i anvendelse. Benævnelse blev praktiseret i Skolegruppe A ved for eksempel at den voksne tydeliggjorde, at han eller hun så barnet og fortalte barnet, hvad han eller hun så: "Jeg kan se, at du er færdig med at spise" eller "Jeg kan høre, at du gerne vil spille computer". Benævnelse er en måde at gøre barnet opmærksom på sig selv og dets reaktioner og udtryk. Gennem opmærksomhed og tydeliggørelse trænes barnet i at begribe sig selv, hvilket også hænger sammen med nedbringelse af stress, fordi barnet bliver fortrolig med sine egne reaktioner og dermed også lærer omgivelsernes måde at reagere på frem for at blive stresset af dem.

Skoledagen kommer for børnene i Skolegruppe A til at handle om at noget lykkes. Både for barnet, der for eksempel lærer at sidde stille, men også for læreren, der får oplevelsen af at have handlet rigtigt på en måde, der forstærkede et potentiale i barnet og skabte positiv forandring. Således bliver den centrale læring i skolen, at både børn og lærere får en glædelig oplevelse af, at tiltag lykkes og skaber en ny udvikling. At nye kompetencer træder frem og at arbejdet med at udvikle for eksempel sociale handlekompetencer bærer frugt.

Det er skolelærerens opgave at have blik for de små, positive udviklinger, for eksempel de sociale samspil, og dernæst at benævne disse både over for sig selv, men også sige dem højt overfor børnene, så læring, udvikling og fremskridt bliver tydelig. Det pædagogiske arbejde med handlekompetencer i skolen kan siges at lykkes, når børnenes selvbillede bliver styrket. I arbejdet med positive selvbilleder ligger det primære sundhedspædagogiske arbejde – i skolen gennem udvikling af handlekompetencer.

Lærernes pædagogiske refleksioner over, hvordan Marte Meo bruges til at få øje på og udvikle børnenes handlekompetencer, kan sættes i forbindelse med den svenske filosof Lennart Nordenfelt (1993)'s definition af et positivt sundhedsbegreb. I det positive sundhedsbegreb forbindes sundhed med livskvalitet og trivsel, nærmere bestemt at et menneske er i stand til at realisere sine *vitale mål*. For børnene i både Skolegruppe A og Skolegruppe B er de vitale mål at udvikle handlekompetencer til at lære at læse og skrive. Men i lige så høj grad er det vitale mål at udvikle kompetencer til at lære om sig selv i samspillet med andre mennesker. Således er for eksempel sociale færdigheder også et vitalt mål. Marte Meo metoden, som den eksempelvis praktiseres som pædagogik i Skolegruppe A jævnfør interview med de to lærere, er derfor i tråd med Nordenfelts definition af sundhed som havende *kapacitet til at kunne gøre det, der er vigtigt og nødvendigt for et menneske i dagligdagen og i livet*.

### Analyseteknik 3: At begribe sin krop

Det er svært at komme uden om, at sundhed også handler om krop. I fokusgruppeinterviewet med ledelsen talte vi om, hvad det for børnene på Himmelev Behandlingshjem vil sige at begribe sin krop:

**L1:** *Altså hvis vi tager den fysiske del af kroppen, så er det meget vigtigt, at vi arbejder med kropsbevidsthed i forhold til børnene. Vi har børn, som er på forskellige niveauer, altså børn som slet ikke har nogen fornemmelse af sin krop, og børn, der måske har lidt for meget næsten fornemmelse, før de skal have det, hvis man kan sige det sådan. I hvert fald sådan på den seksuelle del. Men altså det at begribe sin krop, det er jo noget med at finde ud af, at man har arme og ben, og hvad man bruger dem til. At man har ryg, at man har mave, og at man har alverdens ting, når vi snakker om det fysiske plan. Og få det gjort forståeligt, kan man sige, så man forstår korrekt, hvad det betyder. Det er en forudsætning for, at man senere i livet både, jeg var lige ved at sige, kan have en seksualitet og både kan forskellige andre ting, vil jeg sige.*

**L2:** *Jeg vil komme med en lille fortælling. [...] Jeg løb på et tidspunkt med en dreng. Vi skulle starte løbetræningen, og så havde jeg besluttet mig for, at når vi havde været ude at løbe, så skulle han tegne efterfølgende. Og første gang at vi var ude at løbe, han kunne sagtens løbe, og det var fint og tilbage, og så skulle han tegne sig selv. Der tegnede han sig med et lille hoved og så en streg og så to tykke, tykke, tykke ben, men uden arme. Og det var jo, han kom til at mærke sine ben, når han løb, og han kunne mærke sit hoved, men armene var simpelthen væk. Hvor jeg tænkte; det var sådan meget... ja, selvfølgelig.*

**L3:** *Det er jo noget, vi arbejder ret meget med, og det er jo ikke kun det rent fysiske og bevægeapparatet, det er jo også det, jeg kan føle, det jeg kan lugte, det at kunne mærke mæthedsfornemmelse og alt sådan noget, så det betyder jo rigtig meget i det daglige arbejde, og det er jo også noget af det, vi arbejder sådan rent målrettet med enkelte børn. (Fokusgruppeinterview med ledelse).*

At begribe sin krop er en pædagogisk opgave, der både handler om at holde sund, men i første omgang for mange af børnenes vedkommende kan siges at handle om at træne barnet i at mærke sig selv og sin krops tegn, signaler, begrænsninger og muligheder. Eksemplet med drengen, der løber, gengiver et eksempel på et struktureret forløb i en 1:1 situation, hvor forenkling giver adgang til, at drengen med sin krop kan lære at få bevidsthed med sin krop ved først at bruge den fysisk og dernæst ved tegning kommunikere sin oplevelse af den.

Arbejdet med kroppen skal ses i relation til det øvrige pædagogiske arbejde i at udvikle i nogle tilfælde basale kompetencer, såsom at kunne mærke de forskellige kropsdele og genkende, hvad de bruges til, samt sanseligt for eksempel at kunne mærke mæthed og lugte med næsen. Ved at lære at mærke sig selv, kommer barnet et skridt videre mod at kunne mærke sig selv i samspil med andre. Som flere af medarbejderne på Himmelev Behandlingshjem påpeger, så er et af de primære udviklingsmål (eller *vitale mål* for at bruge Lennart Nordenfelts sundhedsteoretiske begreb) at ruste til en udslusning i samfundet.

Dermed, som det blev skitseret i denne rapport's indledende afsnit om de historisk udviklede funktioner i det specialiserede område, er normalisering i form af selvhjulpenhed på flest mulige områder samt integration i samfundet med eller uden støtte i hjemmet og på arbejdsmarkedet et gennemgående mål i det pædagogiske arbejde på Himmelev Behandlingshjem, idet de fleste børn skal videre fra Himmelev Behandlingshjem. Og de vitale mål kommer i høj grad også til at handle om, hvad der både her og nu, men også på sigt, giver livskvalitet. Det næste afsnit behandler derfor to analytiske tematikker om henholdsvis medindflydelse som et aktiv led i at lytte til børnenes ønsker og behov for normalisering trods institutionalisering.

## Analys tematik 4: Venskaber

En vigtig del af et trivselsfuldt liv er dannelse af sociale relationer og venskaber. Mange af børnene på Himmelev Behandlingshjem har svært ved at indgå i sociale relationer med andre børn og voksne, men vil rigtig gerne være venner. Pædagoger og lærere faciliterer venskabsdannelser ved at pille centrale elementer ud af en gældende venskabssituation og arbejde med dem i små overskuelige enheder sammen med børnene. En fra ledelsen fortæller om kerneproblematikkerne omkring venskabsdannelser, og hvordan de håndterer dem:

*"De har svært ved samspillet. De har simpelthen... de vil rigtig gerne have venner og de vil rigtig gerne være sammen med andre på deres præmisser. Men de har rigtig svært ved det, når de andre vil sætte dagsordenerne, ligesom de gerne selv vil sætte dagsordenen. Altså, det er en kerneproblematik med de børn og unge, vi har her. De er jo meget optagede af det, de er optagede af. Og de har rigtig svært ved at sætte sig ind i, hvad du gerne vil. Altså, det er en kerneproblematik, og der opstår mange misforståelser imellem dem. Vi har jo børn her, som faktisk gerne vil. Men vi bliver nødt til at have nogle nedskrevne sociale regler for dem. Hvordan er det, når vi to skal være sammen... Så skal vi jo lave en aftale sammen med en voksen. Hvad er det vi skal lave, hvor lang tid skal vi være sammen om det? Hvad gør vi, hvis det går galt, hvad skal vi lave bagefter? Altså fuldstændig konkret nedskrevet i samarbejde. Ofte beder de selv om det, fordi det bliver for svært for dem at håndtere simpelthen.*

*Og vi har jo også nogle af de store, som bliver så provokeret af hinanden. Der bliver lige råbt et eller andet ud, som måske ikke engang er specielt ondt ment, men fordi det lige kommer på det tidspunkt, hvor jeg i hvert fald ikke skal forstyrres – bang! Så bliver det svært, ikke? (Interview med ledelse)*

Dannelse af sociale relationer gør medarbejderne meget konkret. Stressforebyggelsen består i at pinde alle tænkelige detaljer ud for børnene og lave et konkret regelsæt, som børnene kan navigere efter. Forenklingen går ud på at gøre et samvær overskueligt og tydeligt for de involverede parter, og endda lave en form for nødplan, hvis samværet i situationen skulle ske at gå i hårdknude undervejs.

Det er vigtigt for flere af børnene at blive en del af en vennegruppe uden for Himmelev Behandlingshjem, hvilket også er en del af deres ønske om at være ligesom andre børn og unge. Pædagogerne fortalte om, at nogle af børnene for eksempel deltager i arrangementer ude i byen, og også bruger de sociale medier til at komme i kontakt med andre børn og unge, hvilket pædagogerne støtter op om så vidt muligt. De virtuelle venskabsdannelse foregår igennem forskellige sociale medier som for eksempel Facebook. Disse medier rummer både potentialer for børnene, for de har mulighed for at trække sig, hvis det bliver for svært, men også udfordringer, fordi omgangstonen for eksempel kan blive for fjern fra en virkelig relation til et andet menneske, der betragtes som en ven. Ledelsen fortalte følgende om venskaber uden for Himmelev Behandlingshjem:

**L1:** *”Mange af dem har jo en gruppe unge mennesker, som de går sammen med uden for Himmelev, når de er hjemme i weekenderne. Det er heller ikke nødvendigvis så nemt for dem, men det er meget vigtigt for dem at være en del af sådan en vennegruppe. Men det er jo ikke de meget nære relationer, virker det til. De er med, fordi de så gerne vil have et fællesskab og have venner og sådan noget. Men de kommer til at køre i periferien, fordi de har rigtig svært ved at følge med. Det har de.”*

**L2:** *”Det bliver jo sådan lidt i periferien og et parallelforløb. Der er jo selvfølgelig mange, der også benytter sig af det virtuelle... altså, Facebook, og de der specielle medier, fordider kan du jo lidt nemmere sådan styre din egen position, ikke? Du kan byde ind, og du kan trække dig. Du sidder ikke overfor en, hvor det bliver svært. Ikke fordi der ikke også er udfordringer i de sociale medier, for det er der jo, for det er ikke alle, der har de intentioner nødvendigvis, som matcher. Men ... det giver også nogle muligheder, rent faktisk.” (Interview med ledelse).*

Nøgleordet, som flere medarbejder italesætter i forbindelse med snakken om venskaber, er at *understøtte* og *støtte*. Det vil sige at understøtte de fundamentale til venskaber, som børnene tager initiativer til at iværksætte, samt konkret at udgøre en støttende funktion ved for eksempel at hjælpe med at definere formen for udfoldelsen af venskabet. Medarbejderne fortæller også, at en computer og for eksempel et computerspil over internettet kan være en form for hjælp til at etablere en social relation, fordi spillet udgør et tredje fælles, som børnene kan mødes og være sammen om.

Børnene opererer indbyrdes med meget forskellige opfattelser af, hvad der definerer et venskab – og har også opfattelser, der afviger fra pædagogers definitioner på et venskab. Dette kom frem gennem en snak på den anden workshop med Himmelev Behandlingshjem, hvor medarbejderne talte om vig-

tigheden af at tale med børnene om, hvornår man egentlig kan sige, at man er venner. Facebook er i den forstand meget bred i sin definition, idet alle ens kontakter går under betegnelsen ”venner”. Derfor har pædagogerne mange snakke med børnene om forskellen på virtuelle venner og venner i virkeligheden, hvilket godt kan være de samme mennesker, men det er også muligt kun at være ”venner” med andre børn på en langt mere overfladisk måde.

Essensen i det pædagogiske arbejde er at ruste børnene til selv at blive i stand til at vurdere, hvilke former for venskaber, der er i spil, og dernæst at træne børnene i at navigere i de forskellige sociale relationer, som de ønsker, men kan have svært ved at indgå i. Men venskaber og sociale interaktioner er et af livets vilkår, som børnene efter tiden på Himmelev Behandlingshjem selv skal blive i stand til at klare uden stress. Venskaber på og uden for Himmelev Behandlingshjem leder os videre til balancen mellem at betragte Himmelev Behandlingshjem som henholdsvis et hjem, som børnene bor i, og en institution, som børnene midlertidigt er indskrevet på.

## Analyseteknik 5: Hjemfølelse og institutionsliv

Indretning af fysiske rum og udendørslokalteter er nøje overvejet og gennemtænkt på Himmelev Behandlingshjem, idet de flyttede fra gamle villaer i Himmelev og nu bor i nybyggede etplanshuse i Hvalsø. Behandlingshjemmet har med medarbejdernes egne ord undergået en miljømæssig transformation, der også har skabt nye betingelser for indretningen og følelsen af hjem. De nye indretninger og lokaliteter er skabt med henblik på at skabe et så trivselsfuldt miljø som muligt for børnene – ikke mindst for at dæmpe stress blandt børnene over for eksempel for mange stimuli.



Hvis Himmelev Behandlingshjemms sidste led brydes ned i sproglig forstand, åbner betegnelsen [behandling] + [hjem] for en analyse af, hvordan hovedopgaven med at behandle eller udvikle børn med diagnoser går i spænd med skabelsen af hjem. Flytningen medførte nogle særlige udfordringer, som en leder fortæller:

*”Det vi flyttede ud til, det er noget, der er bygget til de børn, som vi har, og det er en institution. Vi er flyttet til en institution. Vi kom fra, mere fra hjem. Altså, vi kom fra nogle ganske almindelige villaer i flere etager og trapper og gamle vinduer og sådan noget ... som jo er rigtig hyggeligt og skaber sådan en hjemlig atmosfære, og det kan man jo ikke få på samme måde i nogen nybyggede bygninger.”* (Fokusgruppeinterview).

Fællesrummet i Bolig B er et eksempel på, hvordan et rum både kan være et vanligt hjemmested for børn og pædagoger, der samler til måltider, tv- og hyggestunder og et fælles mødested, som samtidigt også var praktisk indrettet og muliggjorde, at pædagogerne kunne holde styr på, hvor børnene var, og hvad de lavede. I interviewene med pædagogerne i Bolig B blev der talt om forholdet mellem at have et institutionsmiljø, der tilgodeser børnenes behov for forenkling og overskuelighed og deres udadrettede reaktionsmønstre, men som samtidig også forsøger at skabe en følelse af hjem ved at gøre noget hjemligt ud af indretningen:

**PI:** *”Åh... Vi forsøger, men det er bare rigtig rigtig svært, for det bliver bare så tit smadret.*

**DM:** *Ja. [...] Hvad så med fællesrummet? Hvis vi tager det primære rum.*

**PI:** *Det er det, jeg sidder og tænker på. Og det er rigtig svært at lave hjemligt. Fordi på den ene side synes de jo, at det er en del af dem ... Men på den anden side, så synes de ikke rigtigt, at det er en del af dem, for det er jo der, at planterne bliver hevet op eller kastet med... Det er svært at få det til at fungere, som det er nu. Men vi prøver jo hele tiden at få et eller andet hjemligt ind i det.*

**P2:** *Og det bliver igen hele tiden en balance, imellem hvad vi synes der er hyggeligt eller hjemligt. Så har vi det samtidig en eller anden alarm heroppe, der siger: Hvad kan der kastes med? [...]*

Skabelsen af hjem kan siges at komme til at stå side om side med en af de funktioner, der kendetegner en af forsorgens hovedfunktioner, nemlig sikring, hvilket blev beskrevet i det historiske oprids af sær-forsorgens og det specialiserede områdes udvikling i de indledende afsnit i denne rapport. Som de to pædagoger fra Bolig B fortæller er der et særligt hensyn, der skal tages sideløbende med ønsker om at skabe en hjemlig bolig for børnene: Der skal helt konkret tages hensyn til, at børnene ikke skader sig eller andre i de situationer, hvor de er pressede for eksempel på grund af en konflikt. Interiøret kan derfor forekomme spartansk eller minimalt, men indretningen er nøje overvejet og vejret op imod mulighederne for ødelæggelse og beskadigelse.

Tilsvarende ligger børnenes behov for forenkling bag interiøret i fællesrummet, fordi for mange spraglede malerier, nips eller årstidspynt af forskellig art kan være med til at stresser børnenes sanser. Derfor



er de forenklede miljøer rundt omkring på Himmelev Behandlingshjem, der kan fremstå spartanske, skabt på baggrund af en række overvejelser over, hvor mange forstyrrelser børnene kan rumme. Hvilket samlet set ikke er særligt mange, og hvilket betinger fællesarealernes omfang af det, man i en samlebetegnelse kunne kalde "hyggeting".



Skabelsen af hjem kan derfor siges at blive udfordret af både nødvendigheden af at sikre børn og medarbejdere for voldsomheder og ødelæggelser, og behovet for at minimere stress og forenkle børnenes omgivelser. Ligeledes er der fra et medarbejderperspektiv et praktisk behov for at have styr på børnenes færden. Tilsammen kan det for nogle børn måske betyde, at hjemfølelsen træder i baggrunden og institutionen i forgrunden. Hensyn til børnenes særlige behov kommer af gode grunde før æstetisk indretning for ikke mindst at fastholde opmærksomheden på børnenes trivsel. For et fællesrum kan skabe for meget "støj" både i bogstaveligste forstand, men også i betydningen af at skabe en overstimulering af de visuelle sanser med for mange ting og genstande.

At skabe et hjem handler først og fremmest om at skabe et miljø, som børnene trives med at leve i – uden frustrationer eller stressfølelser. Et barn i trivsel er et barn med et positivt billede på sig selv, der ikke bliver stresset af sine omgivelser. Dette er Himmelev Behandlingshjems vigtigste opgave at sikre.

Ikke kun de fysiske rammer og miljøet på Himmelev Behandlingshjem er præget af forudsigelighed, genkendelighed og tryghed. Som vist i de foregående analyser, er børnenes hverdag tilrettelagt på en sådan måde, at børnene føler sig mindst muligt stresset af for mange sanseindtryk eller kravsituationer. Når de pædagogiske medarbejdere på Himmelev Behandlingshjem alligevel jævnligt skubber på for at rykke børnene i nye og udfordrende retninger, så er det, fordi alle børn skal blive så selvhjulpne som muligt. Mange af børnene skal nemlig videre fra Himmelev Behandlingshjem, og mange skal endda på sigt kunne tage vare på dem selv uden for institutionsverdenen.

# FORSKNINGSUNDERSØGELSE AF BØRNESPECIALSKOLEN VED SPECIALCENTER SIGRID UNDSET

Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrid Undset pegede på, at de gerne ville have udforsket deres *netværksmøder* og *forældresamarbejde*. Børnespecialskolen er for elever med behov for vidtgående specialundervisning og er udgjort af et folkeskoleafsnit med klassetrinene 0. – 10. klasse, i alt 102 børn. Skolen er for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Nogle børn har impressive vanskeligheder og nogle har også ekspresive vanskeligheder. Mange af eleverne har ingen egentlig diagnose ud over deres indlæringsvanskeligheder, mens andre elever har flere diagnoser, herunder autisme, nedsat syn eller hørelse, spasticitet, ADHD, relationsforstyrrelser, epilepsi, forskellige syndromer som Tourettes, Downs og Williams syndrom, dyspraksi, hjerneskader med videre.

Undervisningen foregår i klasser, der som hovedregel er opdelt efter alder og sociale relationer. Der findes endvidere særlige sprogklasser for elever med massive sprog- og kommunikationsvanskeligheder, der har behov for støttende og alternativ kommunikation (kaldet AAC).

Fritidstilbuddet, Tulla, er for både de store og de små elever. Både skoledagen og fritidsdelen er meget struktureret på den måde, at hverdagens indhold i store træk er fastlagt og tydeliggjort. Strukturen gøres synlig for barnet ved hjælp af et skema, der viser dagens indhold med billeder, symboler og/eller tekst. Ligeledes kan der bruges piktogrammer til at arbejde med et arbejds punkt besluttet på et netværksmøde, som for eksempel at skulle lære at børste tænder.

Børnene får efter vurderet behov tilbud om at få enkeltundervisning eller undervisning i mindre grupper hos en talelærer og en ergoterapeut.

Der er ikke mulighed for at bo på Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrid Undset. Cirka 20-25 % af børnene kommer dog i aflastning en eller flere gange om ugen enten på Kildebo, der ligger tæt på Børnespecialskolen eller i andet aflastningstilbud.

## Undersøgelsens design og metoder

Det empiriske casestudie har været udformet ved, at forsker Ditte-Marie From fra CSUF, Roskilde Universitet, har observeret et netværksmøde d. 7. maj 2012 efterfulgt af observationer d. 8. maj 2012, med særligt fokus på det barn, som netværksmødet handlede om og barnets deltagelse i Sprogklasse I og i en særlig musik- og sangtime i talelokalet med et andet barn. Om eftermiddagen observerede Ditte-Marie i fritidsdelen, Veststjernen. I observationen var der både fokus på det barn, som netværksmødet handlede om, såvel som på de andre tilstedeværende børn, der også blev en aktiv del af observationen og i særdeleshed de pædagogiske praksisser, som de udspillede sig i interaktionerne

mellem børn og voksne.

Samme forløb gentog sig 14 dage senere d. 14. maj 2012, hvor Ditte-Marie fulgte et andet barns netværksmøde, og dagen efter d. 15. maj fulgte barnet (og de andre børn) i Sprogklasse 2 og videre i fritidsdelen, Veststjernen. For også at komme omkring nogle af de større børn, observerede Ditte-Marie en eftermiddag i fritidsdelen, Sprogdiamanten, samt fik et kort visit på aflastningstilbuddet, Kildebo.

Interviews med medarbejdere, ledelse, forældre og tre børn blev udført efter observationerne d. 24. og 25. maj 2012. Samlet oversigt over formaliserede interviews:

- | fokusgruppeinterview med skoleleder og afdelingsleder.
- | interview med en afdelingsleder og afdelingsleder.
- | interview med to pædagoger fra fritidsdelen Tulla.
- | interview med en ergoterapeut og en talelærer.
- | interview med lærer fra sprogklasse.
- | interview med lærer fra mellemtrinklasse.
- | interview med forældre til pige på første netværksmøde.
- | interview med plejemor til pige på andet netværksmøde.
- | foto-eliciteret interview med dreng fra begyndertrinklasse.
- | foto-eliciteret interview med pige fra begyndertrinklasse.
- | foto-eliciteret interview med pige fra mellemtrinklasse

## Analys tematik I: Fra sundhedsforståelser til sundhedspædagogik

Grundlæggende kan et pædagogisk rationale altid siges at bygge på en bestemt opfattelse af en given virkelighed, og denne opfattelse er konstituerende for undervisningens mål, indhold og metoder. Herskende sundhedspædagogikker i Børnespecialskolen og i fritidsdelen Tulla skal derfor forstås i sammenkoblingen med medarbejdernes herskende specialpædagogiske forståelser af det sunde menneske og på forestillinger om og erfaringer med, hvordan det sunde liv opnås. For at blive i stand til at undersøge praktiserede sundhedspædagogikker i hverdagskulturen på Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrid Undset, har det derfor været nødvendigt at undersøge, hvilke sundhedsforståelser, som pædagogikkerne bygger på.

## Hvad er det sunde barn?

På spørgsmålet "Hvad er det sunde barn?" svarede medarbejderne på Børneskole og Tulla med følgende fortælling om de børn, de arbejder med og ser til dagligt:

### **Pædagog 1:**

"Det er jo et barn, der er i trivsel. Det er jo et barn, der er glad og åben og også lidt udadvendt vil jeg sige. Altså tit vil jeg sige, at det som man ser på, hvis de ikke lige trives for tiden med noget, så er det jo tit de, de lukker sig lidt inde i sig selv. De slutter sig sådan lidt indad og vil ikke rigtig fortælle så meget. Men et barn som finder tryghed, når de kommer ned til os, og vil fortælle, og som er glad."

### **Pædagog 2:**

"Jamen altså, vi har sådan en som Henrik, han har gået i en helt anden skoleklasse og han har gået i en anden fritidsgruppe. En før meget lille, stille, forsigtig dreng, med bøjet hoved, som egentlig ikke svarede på kontakt, til en nu sprudlende, glad dreng, hvor selvtilliden den lyser ud af ham. Vi har fokus på: Trives det her barn. Altså... det er sundhed, ikke. Og at vi hele tiden har øje på, jamen hvad kan vi gøre for, at de kan blive så selvhjulpne som overhoved muligt, altså så de ikke er afhængige hele tiden af at skal have sådan en pædagog der i nakken. Og andre voksne, ikke? Det er sundhed."

### **Lærer:**

"Det er et barn, som kommer og er glad for at gå i skole. Smiler. Glad. Har lyst til at deltage i de ting, vi laver. Kommer med idéer, har energi.. ja.. er aktiv. Og har legekammerater, har nogle gode venner. Har en god kontakt til de voksne."

### **Talelærer 1:**

"Et sundt barn eller et barn i trivsel, det er et selvstændigt barn som bliver hørt, anerkendt og set og respekteret af sine omgivelser for den person... den personlighed, det barn har. At der er en naturlig respekt og et naturligt kendskab til det enkelte barn altså, og at det bliver hørt og set."

### **Leder 1:**

"Jamen, et sundt barn er et glad barn og er i balance og er nysgerrigt, undersøgende, tillidsfuldt, og så skal der selvfølgelig også være en eller anden form for sund skepsis et eller andet sted."

### **Leder 2:**

"Selvtillid og selvværd. Og ja, lige præcis balancen mellem at kunne sige ja til verden, men også at kunne sige nej til den."

### **Talelærer 2:**

"Det sunde barn, er et barn, der har en god livskvalitet og livskvalitet behøver jo ikke være, at det er en tilværelse som du og jeg har. Det er, hvis mennesket trives dér, hvor..."

**Ergoterapeut:** "... hvor det er i dag."

**Talelærer 2:** "Præcis."



Som interviewuddragene viser, benytter medarbejderne alle beskrivelser af det sunde barn ved hjælp af de brede og positive sundhedsforståelser. Det er bemærkelsesværdigt for den videre analyse af sundhedsfremmende pædagogik i hverdagskulturen, at ingen af medarbejderne taler om, at det sunde barn er det raske barn, det symptomfrie eller diagnosefrie barn eller barnet, der spiser i overensstemmelse med kostrådene og motionerer som anbefalet. Fravær af sundhedsforståelser, der relaterer sig til snævert til kroppen og kropslige forhold, er dog ikke ensbetydende med, at medarbejderne ikke er opmærksomme på vigtigheden af for eksempel at spise sundt og motionere. Skolen har af samme grund for nyligt indført morgenløb hver anden morgen for alle skolens elever. Men sundhedsforståelserne, som de kommer til udtryk i ovenstående eksempler, vidner om et praktiserede sundhedsbegreb, der rækker udover et isoleret blik på den fysiske krop, men snarere ser på kroppen og mennesket i samspil med omgivelserne og i forhold til, hvad der giver livskvalitet: At være i stand til at sige til og fra, at være udadvendt, at have selvtillid og selvværd, at være nysgerrig, at have god energi, at have legekammerater og gode venner, at blive set, hørt og anerkendt af sine omgivelser, at være selvhjulpne, at have en god skepsis og at være glad formuleres således som hverdagslige eksempler på børn, der vurderes til at være i trivsel.

I forlængelse af medarbejdernes beskrivelser af, hvad det sunde barn er, skal de praktiserede sundhedspædagogikkens mål, indhold og metoder forstås. For når det sunde barn ikke nødvendigvis er det slanke barn eller det diagnosefrie barn (sidstnævnte er for størstedelen af eleverne ikke et realistisk sundhedsmål at efterstræbe), så er det også nogle anderledes behov, der identificeres på netværksmøderne og efterfølgende arbejdes med. Alle medarbejdere læser og tager højde for de beskrevne diagnoser, men synet på barnet er, at man ikke er sin diagnose. Som en pædagog i tillæg hertil sagde: *”Altså, det er jo ikke diagnosen, vi ser på. Det er barnet, vi ser på, selv om det selvfølgelig også er vigtigt at kende baggrunden.”*

### **Forældres syn på de vigtigste mål for barnet**

Livskvalitet med udgangspunkt i det enkelte barn og dets behov og handicaps kan således som samlebetegnelse karakteriseres som et overordnet sundhedspædagogisk mål med mange forskellige og mulige delmål. Forældre blev tilsvarende spurgt, hvad de ville betegne som det vigtigste mål for deres barn her og nu, og på sigt. Sådan fortalte et forældrepar til en pige på 9 år med Down syndrom, Julie:

**Far:** "Det er at lære at klare sig selv."

**Mor:** "Ja. På den bedste mulige måde, hun kan. Altså, som man nu kan få hende til at fungere så normalt som overhovedet muligt. Det er selvfølgelig vores fremtidsudsigter. Synes jeg. Fordi en dag er man her jo ikke, så håber man jo på, at man har kunnet lære hende, at hun skulle klare sig på den bedst mulige måde. Vi er jo godt klar over, at det nok bliver sådan noget bofællesskab."

**Far:** "Det vigtigste er jo selvfølgelig, at hun giver udtryk for de ting, hun vil, fordi på den måde så får hun ligesom et liv, på et eller andet plan. For man ved godt, når man er på institution, så er du på institution. Og så vil der jo selvfølgelig altid være nogle begrænsninger for, hvad man kan sige, omsorg og det der. Så er det jo meget fedt, hvis man kan give udtryk for sine ting, så man har mulighed for lidt bedre, end hvis man netop bare sidder."

**Mor:** "Ja".

**Far:** "Altså på den måde, der er det vigtigt for hende, synes jeg, at hun skal klare sig selv og kunne udtrykke sig på de punkter, hvor hun er tilfreds eller et eller andet. Det ville være fedt, at man kan mærke, at hun kan give krav på nogle ting eller et eller andet".

For dette forældrepar er det et vigtigt mål, at deres barn bliver i stand klare sig selv for så vidt muligt og blive i stand til at udtrykke sig. Pigen har på nuværende tidspunkt en talecomputer, går i sprogklasse, går hos ergoterapeuten og til undervisning hos en talelærer. Som vi skal se løbende gennem analyseafsnittene, står kommunikation i højsæde på flere planer i det pædagogiske arbejde både med denne pige, men også med de andre børn generelt. Forældreparret her er bevidste om de fremtidige forhold, som deres pige på sigt vil leve i, men netop derfor betoner de vigtigheden af at kunne stille krav til omverdenen, fordi det er med til at give hende et værdigt liv.

Tilsvarende fortalte en anden forældre, der var plejemor for en anden pige på 11 år med Down syndrom, Katinka. Pigen går ligeledes i sprogklasse, har talecomputer, men også en del sprog. Plejemoren fortalte for eksempel om vigtigheden af, at hendes pige bliver i stand til at sige nej:

**Plejemor:** "Det allervigtigste det er at blive så selvhjulpen som overhovedet muligt. Det er det aller, aller, allervigtigste."

**Ditte-Marie:** "Hvorfor er det vigtigt?"

**Plejemor:** "Fordi din personlighed også kommer meget mere til rette, når du selv kan fortælle, at sådan her ser jeg ud, det her, det vil jeg, og det her, det kan jeg, og det her, det skal jeg. Og ikke hele tiden noget, der bliver trukket ned om ørerne på dig. Derfor er det jo også skide fedt, hvis hun står op om morgenen og siger: Nej, ikke den bluse! Nå, ok. Jamen så... Hvad for en skal det så være? Det er da et kæmpe skridt. Og ikke bare at være tilfreds med om hun bliver sendt af sted i natbukserne eller overtræksjakken eller et eller andet."

At være i stand til at sige nej bliver således en måde at være selvhjulpen og skabe en selvstændig personlighed hos et barn, der kan have vanskeligt ved sprogligt at udtrykke sine behov tydeligt. Og at være i stand til at udtrykke sig er også et vigtigt redskab til at kommunikere til omverdenen, hvad man kan, vil og skal. Med reference til sundhedsfilosoffen, Ingmar Pörn (1993), og hans bud på, hvordan tilstrækkelig handlekompetencer kan bruges som målestok til at vurdere sundhed hos det enkelte individ, kan det siges, at begge forældrepar er bevidste om, hvad det er for et miljø eller virkelighed, som deres børn nu og på sigt vil befinde sig i, samt hvilke former for tilpasset handlekapacitet, der er de realistiske mål og ønsker.

## Analyseteknik 2: Sundhedsfremme med struktur, godt humør og ægte relationer

Der var to ting, der trådte frem i observationen af de pædagogiske praksisser, nemlig at tydeligheden omkring en meget fast struktur er forbundet med et godt humør i tilgangen og interaktionerne med børnene. Som en talelærer og ergoterapeut i dette interviewuddrag peger på, hvordan de to elementer bliver forenet i det pædagogiske arbejde med børnene:

**Talelærer:** ”Altså, det at vi møder dem og er meget glade herovre, det er jo ikke ensbetydende med at der ikke bliver sat grænser og rammer, og de er MEGET FASTE og MEGET, MEGET tydelige. Det er meget struktureret, men det kan man jo godt gøre med et godt humør.”

**Ergoterapeut:** ”Det kan man godt [lave faste rammer med et godt humør], specielt når man kan se, hvordan børnene kan agere, når der er rammer omkring dem. Og man kan se, hvordan de ikke kan agere, når der ikke er rammer. Det er ikke livskvalitet, når man er på slap line.”

De faste rammer omkring børnene er med til at præge børnenes trivsel og livskvalitet, som ergoterapeuten fremhæver. Muligheden for både at handle ud fra allerede tilegnede kompetencer øges, når rammerne er faste, men muligheden for at tilegne sig nye handlekompetencer får ligeledes fra et pædagogisk ståsted gunstige betingelser. Det gode humør og den muntre tilgang til børnene er ikke en påtaget pædagogisk metode, men snarere et positivt udfald af, at medarbejderne rigtig godt kan lide at arbejde med børnene. Denne forklaring gav de afdelingsledere, da de skulle give nogle konkrete bud på, hvad børnene på skolen og i fritidsdelen skulle lære – både i forhold til sig selv og i forhold til det sociale samvær med andre. Spørgsmålet førte til en samtale om styrker og potentialer, der gik over i en fortælling om, hvordan medarbejderne møder børnene:

**Afdelingsleder 1:** ”Jamen, der er jo ikke nogen børn, som ingen kvaliteter har. Og når vi finder styrkerne hos børnene, er det jo vel også et eller andet sted, fordi vi rigtig godt kan lide at arbejde med de her børn. Og så vi er også bare gode til at gå ind i en relation, og lige så snart man kan danne en relation til et barn, så vi der

uvægerligt være positive ting, der træder frem. Hvis ikke du ser barnet, så har du heller ikke nogen relation til barnet, så i virkeligheden handler det nok rigtig meget om det relationelle, tror jeg. Jeg kunne fristes til at sige noget så enkelt, som at vi møder hinanden med åbne hjerter..Ja..”

**Afdelingsleder 2:** ”Og hvis ikke man kan lide de her børn, så kan man faktisk ikke holde ud at være her.”

**Afdelingsleder 1:** ”Og så er det også noget med, at du tør at lukke dig selv op... ”

**Afdelingsleder 2:** ”Ja, du skal være parat til at lukke dig selv op...”

**Afdelingsleder:** ”Hvis ikke du kan det, kan du ikke være her. De kan mærke alting, de her børn. På den følelsesmæssige side, så er det virkelig noget med simpelthen at lukke op og tage imod det, der nu kommer og mærker det i min egen krop og sender ro og anerkendelse og positive ting tilbage, så kommer det [barnets potentialer og styrker]”



De pædagogiske praksisser kan dermed siges at være udgjort både af en række pædagogiske strategier i forhold til, hvad det enkelte barn skal lære, og på hvilken måde mål, indhold og metoder skal tilrettelægges. Men læringsrummet kan siges at række udover curriculumstænkning og snarere siges at være betinget af medarbejdernes personlige engagement og deltagelse i børnene, fordi det er i mødet med børnene, at børnenes styrker og potentialer træder frem. Som lederen i det ovenstående fortæller, så har alle børn, uanset handicap, kvaliteter. Det er i synet på barnet, at kvaliteterne træder frem og bliver det pædagogiske udgangspunkt for at udvikle barnet.



At få øje på ressourcer og kompetencer hos barnet forudsætter en ægte relation. Nærvær og tilstedeværelse betyder, at de pædagogiske praksisser først og fremmest kan siges at være udgjort af empatiske relationspraksisser, og at det er i dette arbejdsfelt, at kommunikationen til børnene kan udfolde sig på tydelig vis. Som jeg vil vise senere, er kommunikation i form af verbale dialoger, tegn til tale, med talecomputeren som mellemmand et centralt pædagogisk fundament på både børneskolen og i fritidsdelen Tulla. Simplificering i de forskellige kommunikationsformer er en måde både at tydeliggøre en struktur, men også en pædagogisk strategi til at sikre en rummelighed i forhold til for eksempel at få alle børn til at deltage i en aktivitet eller en leg.

### Analysetematik 3: Kommunikation og livskvalitet

Kommunikation er et pædagogisk kernebegreb på Børnespecialskolen og i Tulla. En ting er verbal kommunikation, som nogle af børnene ikke har i særlig høj grad, men så har de andre former for kommunikation, for eksempel kropssprog, mimik og tegn til tale, der respekteres på lige fod. Medarbejderne, hvis pædagogiske praksis har talecomputerne integreret i deres undervisning i sprogklasserne, vægter særligt det støttende og alternative talesprog i deres undervisning med henblik på at gøre børnene i stand til at kommunikere med omverdenen.

Ergoterapeuterne fortalte, hvad barnets kommunikation, sprogudvikling, kognitiv udvikling og social deltagelse betyder i forhold til livskvalitet. Det blev klart, at kommunikation er afgørende for at kunne danne en relation til andre mennesker, samt deltage i sociale aktiviteter:

**Ergoterapeut:** *”Det betyder alt! F.eks. i forhold til vores undervisningsform, hvor vi ser det hele barn og ved at løfte det hele, altså her kommunikation og sprogudvikling, og støtte dem så meget vi kan i en kognitiv udvikling, giver vi dem mulighed for at have social deltagelse. Og social deltagelse er alfa omega for livskvalitet.”*

Læreren, der havde Katinka i sin klasse, fortalte, hvordan kommunikation kan siges at være afgørende fra man er helt lille spædbarn og får sin første kontakt med moderen:

**Lærer:** *”Altså, det er jo altafgørende for ens livskvalitet, at man kan kommunikere, så den starter der [fra spæd], altså vil jeg sige.”*

**Ditte-Marie:** *Altså at man kan udtrykke sig og blive forstået?*

**Lærer:** *”Ja, det er simpelthen altafgørende for livskvalitet, det er det. Og så følger de andre ting med, kan man sige, men kommunikation og sprogudvikling hænger også uløseligt sammen. Og derudover, som jeg lige har sagt nu, jamen så kommer den kognitive udvikling, og der kommer lysten og interessen og motivationen for at være social deltagende, kommer og udspringer ud af det kan man sige.”*

**Ditte-Marie:** *Hvad skal Katinka lære i forhold til at indgå i sociale relationer?*

**Lærer:** *”Jamen, hun skal lære kommunikation, hun skal lære empati og så skal hun have udviklet sin sprogforståelse i forhold til mange sociale sammenhænge, fordi det hænger uløseligt sammen med det også, hvis hun skal have en frugtbar deltagelse i sociale aktiviteter, det er jo at hun bliver forstået og får sit budskab frem, så det er noget af det allervigtigste i forhold til det.”*

Til dette formål har Katinka og de andre sprog børn en talecomputer med taleprogrammet Minspeak®, der giver børnene mulighed for at komme til orde på en helt anden måde, end børnene har kunnet tidligere. Talelæreren fortæller, hvordan talecomputeren giver børnene en følelse af anerkendelse, men også en respekt for det enkelte barns personlighed i hele skolemiljøet og i de øvrige miljøer, hvor de færdes. Derfor pointerer talelæreren også, at det er vigtigt, at talecomputeren bliver implementeret hele vejen rundt, og at bevillige sådanne personlige hjælpemidler til sprog børnene, som kan følge dem hele vejen rundt, fordi det er meget vigtigt, at den støtte har mulighed for at foregå i alle hverdagslivsarenaer og ikke kun i institutionen.

### **Talecomputere som middel til at udtrykke behov**

Talecomputerne og taleprogrammet Minspeak® gør brug af et lille afgrænset sæt af ikoner (simple og let genkendelige billeder som for eksempel et æble). Programmet udnytter vores naturlige evne til at associere ved at benytte en lille gruppe af billeder til at repræsentere et langt større antal af ord.

Talecomputeren er med til at anerkende et barn med sprogsvækheder og dette barns behov for at udtrykke sig og blive forstået af omverdenen. En anerkendelse, der gør, at sprog børnene tager talecomputeren til sig som et værdifuldt hjælpemiddel. Udviklingsmæssigt har talecomputerne gjort den forskel for børnene på Børnespecialskolen og i Tulla, at eleverne pludselig viser en masse ting, som de voksne omkring barnet ikke før har kunnet se rent kommunikativt. Talelæreren og ergoterapeuten fortæller, at de børn, der har fået talecomputer, pludselig er blevet mere hele menneske:

**Talelærer:** *”Lige pludselig bliver det et menneske, som kan fortælle om deres behov og derved kan vi opfylde dem.”*

**Ergoterapeut:** *”... vise deres følelser”*

**Talelærer:** *”... deres følelser og deres behov, vi kan give dem en helt anden udviklingsmulighed. Vi ser det også rent sprogligt, hvis vi skal tage det, hvordan deres verbale sprog udvikler sig i det øjeblik, at de bliver forstået. For problemet er for mange af vores børn herovre, de er ikke blevet forstået, når de har brugt deres verbale sprog. Det vil sige, at de ikke har fået svar på deres spørgsmål, og når man ikke får svar på sine spørgsmål, så udvikler man sig heller ikke. Så får man ikke begreber, man får ikke noget ordforråd, det vokser ikke. Og lige pludselig så kommer de og kan spørge om noget, som folk forstår, og de får nogle reelle svar, de kan bruge til noget. Så vi ser virkelig en kolossal udvikling, og vi ser nogle børn, som bliver mere rolige, og vi ser nogle børn som er langt mere glade og som hviler meget bedre i sig selv.*

Talecomputeren er således et pædagogisk redskab til at lære børnene at kommunikere med omverdenen, men talecomputeren har også medført, at børnene får mulighed for at træde mere i karakter, når deres spørgsmål bliver forstået, og de får et passende svar, fordi der ikke skal gættes. Trivsel hos det enkelte sprog barn indtræder, både når de udvikler sig, men også idet øjeblik talecomputeren er med til at skabe rolige og glade børn, der føler sig imødekømt af den omverden og det miljø, der færdes i, fordi de selvstændigt kan føre en dialog.

### **Dialog – vejen til livskvalitet**

For mange af børnene med talevanskeligheder er talecomputeren et vigtigt skridt på vejen mod selvstændigt at kunne begynde en dialog. Kendetegnende for dialogen med disse børn er, at den er præget af at være envejs, men forhåbningen er, at den på sigt bliver mere styret af børnene selv, hvilket disse to pædagoger taler om:

**Pædagog (1):** ”Jamen, dialogen, den er jo lidt envejs kan man sige, ved at vi går ind og ligesom er styrende for, hvad de skal gøre nu, ikke? Altså, man kan jo håbe på sigt at, at de selv kan så meget, at de bare går hen og tager talecomputeren og siger et eller andet til os, ikke også? De er jo heller ikke så langt nu, at de kan danne hele sætninger. Det er mange gange lige hovedordene, navneordene, de bruger. Hvor de ikke bruger 'jeg vil' eller 'jeg kan' eller 'du skal' eller 'har du'. Alle de ord, som egentlig er vigtig at vide. Det er jo ikke nok bare at vide 'tog', vel? Altså, hvad er det, du vil med det tog? Altså og der går vi hele tiden ind, når de kommer med de navneord: ”Jamen, hvad er der med det tog? Altså, kan du sige noget mere, kan du finde noget andet? Fordi så de får dannet de der sætninger, og så kan de jo bagefter trykke [på talecomputeren], og så sige hele sætningen sammen, ikke også? Og det er jo det samme med Kira, hvis hun bare siger 'sommerhus', ja hvad er der med et sommerhus? Hvad skal man med et sommerhus? At hun ikke kan formidle mere omkring, hvad det handler om omkring det her sommerhus, ikke?”

**Pædagog (2):** ”Jamen, jeg vil også sige, at en dialog vil typisk være, hvor at de kommer med et udspil på et ord, og så gætter vi lidt videre og spørger: Er det sådan? Og så svarer de noget og sådan... Altså, det er sådan meget, at de kommer med et ord, og så kan vi brygge lidt videre og sige: Er det sådan? Og så.. ja.”

**Ditte-Marie:** Så man kan sige, at computeren egentlig udvider muligheden for dialog?

**Pædagog (1):** ”Lige præcis. Når det bliver lært, ikke? Altså, det er jo så også en proces at skulle lære de der vigtige ord, selvfølgelig, kerneordene og sådan. Som ligesom bygger videre på navneordene, ellers kan man jo ikke rigtig bruge navneordene til noget.”

At bygge videre på eksisterende ressourcer, kompetencer og viden hos det enkelte barn, hvad enten det gælder sprogfærdigheder helt ned til at forstå og lære forskellen på navneord og udsagnsord, er gennemgående for pædagogikken på Børnespecialskolen ved Specialcenter Sigrud Undset. Ligeledes er det den grundlæggende tanke bag netværksmøderne, der ligeledes søger at udvide muligheder for læring og udvikling hos det enkelte barn i samspil med barnets primære voksne.

## Analyseteknik 4: Netværksmøder – fokus på styrker og behov

Teoretisk bygger tankegangen bag netværksmøderne på det, der kaldes *Fælles Problemløsning* (Björck-Åkesson et al., 2004), der er en metode, der tager udgangspunkt i en model, hvor de primære personer omkring en person (her: barnet) med særlige kommunikationsbehov skal samarbejde om at udvikle gode løsninger for barnet. Metoden bygger på forståelsen af, at en person som ikke kan tale eller har meget svært ved at gøre sig forståelig kan have stor glæde af alternativ og støttende kommunikation (forkortet: AAK). Et barn uden tale eller som har vanskeligt ved at gøre sig forståelig kan benytte andre måder at udtrykke sig på, for eksempel ved hjælp af at bruge blikket, miner, fagter, tegn, billeder, symboler eller skrift (Björck-Åkesson et al., 2004: 7). Børn med særligt vanskelige sprogvanskeligheder på Børnespecialskolen ved Sigrud Undset har som beskrevet en talecomputer som hjælpemiddel til at fremme kommunikationen og de sociale interaktioner. Tanken bag alternativ og støttende kommunikation er, at udvikling af kommunikation omfatter tre hovedelementer: Brugeren (barnet), redskabet (for eksempel talecomputeren) og omgivelserne (skole, hjem med videre). For at blive i stand til at arbejde med kommunikationsmulighederne hos det enkelte barn er det nødvendigt at lave en grundig kortlægning af barnets vigtigste behov med udgangspunkt i barnets sociale og fysiske miljø (Björck-Åkesson et al., 2004: 10). Denne kortlægning foretages på netværksmøderne gennem den såkaldte problemløsningsmodel.

Centralt i udarbejdelsen af problemløsningsmodellen på netværksmøderne står samarbejde og fælles referenceramme. Desuden arbejdes der ud fra idéen om, at det er i hverdagsmiljøet, at det største potentiale findes. Derfor er det vigtigt, at de personer, der har hverdagskontakt til barnet, deltager i møderne og medvirker i kortlægningen, "[...] da den skal tage udgangspunkt i behov for støtte og problemer, som opleves i hverdagen." (Björck-Åkesson et al., 2004: 22). På netværksmøderne på Børnespecialskolen tales der dog ikke om problemer, men om behov og eventuelle vanskeligheder.

Børnene deltager ikke selv på møderne, men forældre er repræsentanter fra hjemmefronten sammen med de primære voksne omkring barnet på Børnespecialskolen. At inddrage børnenes netværk på tværs af fagpersoner i institutionen og række ud til forældrene på hjemmefronten er en måde dels at arbejde helhedsorienteret og også en måde at skabe ejerskab omkring udviklingsprocessen og søge en ensartethed. Samtidigt kan det også siges at være en måde at søge at udligne de magtpositioner, der måtte herske relationerne imellem, ved at lade samtlige primære voksne komme til orde som repræsentanter for barnet.

Kendetegnende for netværksmødet er det, at der ikke tales om, hvad barnet ikke er god til, men derimod er et udtalt fokus særligt i første del af mødet på, hvad barnet er god til, samt hvilke styrker det har ud fra de primære medarbejders observationer af dagligdagen. Den anerkendende tilgang er tydelig. Som en af lederne siger, så, "[...] vil vi alle sammen det bedste for det barn, og det er det, der er ånden i, i mødet, ik?"

På de to observerede netværksmøder herskede der rigtig nok en stemning om, at alle omkring bordet ville det bedste for barnet. Men en pædagog gjorde opmærksom på, at de voksne kan siges at være en repræsentant for barnet ud fra de hverdagsituationer, som de kender dem fra. Pædagogen sagde: "Og

*man kan jo også sige, vi er faktisk, er barnets talerør ved ligesom at fremlægge de ting vi ser, for de kan jo ikke selv komme og sige, jeg har problemer med dét og dét, kan I hjælpe mig med at lære dét? Altså, det er jo os, der skal læse: Hvad er det, der er vigtigt for det her barn at lære lige nu, ik også? Altså, hvad er det vi skal have fokus på?"*

Under observationen af netværksmødet var der på et tidspunkt uenighed omkring bordet mellem to faggrupper, der havde hver sin erfaring med, hvad der var godt for barnet. Det er således også en realitet at skulle forholde sig til, at der kan være forskellige oplevelser af, hvad et barn har behov for. Uenighederne giver anledning til at diskutere et emne vedrørende barnet, og som medarbejderne siger, så må man nogle gange bøje sig for flertallets beslutning, der så bliver afprøvet i en periode med mulighed for at komme til revision igen. Det vigtigste er, at alle er enige om i den kommende periode at arbejde ensartet, således at barnets udvikling sker ifølge en helhedsorienteret tilgang.





## 5. LÆRING I PROJEKTET

Læringsafsnittet indeholder en fortolkning af udvalgte erkendelses- og udviklingsprocesser, der udspillede sig under de følgende arbejdsformer i projektet:

- *Interne udviklingsværksteder: Spejling af praksis og efterfølgende læreprocesser*
- *Fælles udviklingsværksteder og gensidige besøg: Tværororganisatorisk læring i netværk*
- *Fælles udviklings- og forskningsværksteder: Tværororganisatorisk viden udvikling og empowerment*

### INTERNE UDVIKLINGSVÆRKSTEDER: SPEJLING AF PRAKSIS OG EFTERFØLGENDE LÆREPROCESSER

Læringen hos den enkelte skole kom ofte til syne gennem brudflader mellem de enkelte medarbejders forskellige reaktioner på de konkrete praksisbeskrivelser. Man kunne også sige, at rapporterne var med til at fremhæve det fænomen ved praksisfællesskaber, som Lave og Wenger (2003) kalder "legitim perifer deltagelse". Det vil sige det forhold, at der på en pædagogisk institution opbygges forskellige erfaringer og italesættelser af de samme forhold, som oftest ikke bliver eksplicite og ikke nødvendigvis stemmer helt overens med institutionens mere formelle selvbeskrivelse. Der findes med andre ord ikke et centralt sted i praksisfællesskabet, som har eneret på organisationens legitime praksis. På trods af, at ledelsen naturligvis har til opgave at udkaste rammer for denne legitimering, så kan den også betragtes som en perifer position i forhold til den daglige pædagogiske praksis. Der åbner sig med andre ord brudflader mellem forskellige forståelser, når institutionen får præsenteret sine egne italesættelser på skrift. Disse brudflader skaber potentielt rum for nye forståelsesprocesser, der har mulighed for at springe fra den daglige drifts normale problemorientering til en forståelsesmodus, hvor deltagerne får mulighed for at se "udefra" på deres daglige praksis og deres måde at tale om den på. Det åbner potentielt for skabe læreprocesser på et dybere refleksionsniveau end normalt. (Se kapitel 3 om aktionsforskningsmetoden.)

I nærværende afsnit præsenteres projektgruppens fortolkning af den interne læring i projektet på hvert specialtilbud. Fortolkninger er så vidt muligt valideret af skolerne selv<sup>2</sup>.

2 De følgende mindre tekster om intern læring i projektet blev udleveret i en foreløbig form på den afsluttende forskningsværkssted, hvor der var mulighed for korte tilbagemeldinger. Nogle måneder senere blev de diskuteret og valideret under besøg på hver enkelt specialskole og derefter revideret, så de udgør en intern status over den interne læring ved afslutningen af projektet.

## Marjattas læring i forhold til fokus på rytme og kunstneriske processer

På Marjatta var en af de afgørende diskussioner, hvordan skolehjemmet sprogliggør sin praksis omkring rytme og kunstneriske processer. Rapporten gav et tilbud om et nyt sprogbrug til de to fokusområder med rytme og kunstneriske processer. Den fælles diskussion mellem praktikere og forskere handlede i høj grad om, hvordan denne nye sprogbrug kunne indtages og udvide den gængse pædagogiske sprogbrug på Marjatta. Det indebar også, at der blev sat spørgsmålstegn ved den aktuelle praksis – særligt i forholdet mellem individuel livsførelse og fælles rytmer. Der opstod således et også behov for at tydeliggøre det anerkendende element i specialskolens værdigrundlag.

### **Rytme som polaritet mellem strukturerede rammer og åbenhed for spontanitet**

Flere medarbejdere nævnte det som en tilbagevendende problematik, at Marjatta har svært ved at kommunikere, hvad de mener med rytme - både internt til forældre og nye medarbejdere og eksternt til forvaltningen. Ofte forveksles rytme med struktur af udenforstående. Det har skabt en kompenserende sprogbrug, hvor nogle af de ledende medarbejdere er begyndt at sige, at rytme *ikke* er struktur men derimod det liv, der bevæger mellem hverdagens gentagne strukturer.

Rapporten udfordrede denne kompenserende sprogbrug ved at beskrivelse "strukturerede forløb" som en afgørende del af at "skabe en rytmisk sammenhæng i tilværelsen" for børnene. Det førte til en diskussion, hvor rytme *ikke* blev sat i modsætning til struktur, men derimod som en levende polaritet, der både omfatter struktur og åbenheden for det spontane. De fleste var enige om, at den enkelte pædagog både må kunne skabe grundlæggende tryghed gennem en fast struktur men også være åben overfor umiddelbare impulser, som bliver til i relationen hvert øjeblik. Når de to polariteter støtter hinanden, så opstår der en rytmisk bevægelse.

Gruppen var enige om, at der således ikke var grund til at tale negativt om struktur som en modsætning til rytme. Derimod er det vigtigt at blive klarere i den interne sprogbrug omkring forskellen. Således kunne en leder fortælle, at der er steder i skolens værdigrundlag, hvor den strukturerende inddeling af dagen omtales som om, det var et direkte udtryk for rytme. På det sidste afsluttende møde var der enighed om, at disse utydeligheder i den interne sprogbrug selvfølgelig skulle rettes til, så rytme fremstår som en levende strøm, der får sit konkrete forløb ved at møde strukturerende elementer. Men der var også enighed om at bruge rapporten til at fremskrive en mere anerkende dimension ved rytmen i værdigrundlaget. Forudsætningen for at pædagogen kan indgå i en rytmens levende strøm er således, at vedkommende sætter sig selv på spil i relationen til den anden. Man talte sig frem til, at det ikke blot handler om at være reflektivt bevist i relationen, men at det personlige nærvær for den anden forudsætter, at man glemmer sig selv i øjeblikket og blot er til stede med det andet menneske. Den reflektive bevidsthed kommer først ind bagefter, hvis der har været tale om virkeligt, selvforglemmende møde.

### **Forholdet mellem individuel livsførelse og fælles rytme**

Flere medarbejdere oplevede, at det første rapportudkast overbetonede skolens fokus på fællesskabet. Særligt pædagoger og lærere manglede en skildring af, hvordan der bliver taget hensyn til det enkelte barn i den pædagogiske praksis. Men den fælles interne samtale og senere konfrontationen med



lignende spørgsmål om hensynet til den enkelte fra de to andre skoler, førte dog til en nyformulering af problematikken.

En leder formulerede det på den måde, at skolen ikke blot forsøger "at tage hensyn til den enkelte". Det vil være mere rammende at sige, at skolen "finder et positivt hensyn til forholdet mellem den enkeltes rytme og fællesskabets rytme." En anden formulerede denne dialektiske grundholdning gennem et billede, hvor det individuelle ideelt set kommer fuldt til udtryk inde i "fællesskabets buket". Hun forklarede det på den måde, at skolen sigter mod at skabe et fælles undervisningsrum og boenhederne ønsker at skabe et fælles værested, men det er lærernes og pædagogernes opgave at tage hensyn til den enkelte i den måde, man skaber det fælles rum på. På den måde får den enkelte mulighed for at skabe sin egen livsførelse gennem den måde, som vedkommende evner og ønsker at deltage på. Men det er vigtigt, at tilbuddet om fællesskab bliver ved med at være et tilbud.

Flere medarbejdere oplevede dette perspektiv som et grundlæggende pædagogisk valg på Marjatta, der dog også kræver, at man løbende stiller spørgsmålstegn ved, om der i det enkelte tilfælde er opnået den rette balance mellem barnets egen livsførelse og fællesskabets rytme. Det er vigtigt, at balancen forbliver et dilemma for den enkelte medarbejder. Det er særligt en udfordring hos skolens unge, som efterhånden gerne skulle have internaliseret rytmen, så de ikke har så stort behov for de ydre rammer. I den forbindelse diskuterede man, om medarbejderne nogle gange kommer til at fylde for meget i de unges liv i forhold til relationen til deres venner. Hvordan kan man praktisk arbejde videre med at give dem mulighed for større selvstændighed?

Udgangspunktet for den sundhedsfremmende pædagogik på Marjatta er dog stadig, at barnets deltagelse i et rytmisk fællesskab med en sund balance mellem struktur og spontanitet, giver et grundlæggende fundament til gradvist at blive mere selvstændig og læringsparat end det ville være muligt udenfor disse rammer. Men gennem begrebet om anerkendelse af den enkeltes livsførelse tilbyder rapporten et sprog for anerkendelse, der udover det psykologiske og sociale element også indeholder den vægtning af livsprocesser, som er et særligt kendetegn for Marjatta. Det er vigtigt for projektgruppen, at denne forståelse af anerkendelse på sigt bliver skrevet tydeligere frem i værdigrundlaget.

### **Forskellen på kunstværker og kunstneriske processer, der er sundhedsfremmende**

Allerede som et led i et indledende fokusgruppe-interview havde medarbejdergruppen diskuteret, hvad de mente med ordet "kunst". Her var man kommet frem til at tale om "kunstneriske processer" i stedet for kunst, når det handler om at karakterisere den pædagogiske praksis på skolen. Der er således forskel på, om kunsten skal bære meningen i sig selv som et kunstværk eller den bruges i en pædagogisk sammenhæng, hvor der er større fokus på det sundhedsfremmende aspekt end på det rent æstetiske. De casehistorier, som medarbejderne fortalte, lagde således et tydeligt fokus på det identitetsskabende, anerkendende og trivselsorienterede aspekt ved at arbejde med kunstneriske processer sammen med børn og unge.

Nogle medarbejdere oplever, at de i praksis altid har haft den forståelse af de kunstneriske processer, som rapporten beskriver. Men de har ikke været så tydelige omkring sprogbrugen før. Således beskriver en leder, hvordan rapportens beskrivelse af den anerkendende praksis omkring de kunstneriske

processer, har hjulpet hende til at give en tydeligere pædagogisk og psykologisk forklaring på skolens satsning på det kunstneriske arbejde, når nye børn skal visiteres. Man behøver ikke at bruge institutionens egne helsepædagogiske begreber til at forklare, at når børn lærer at udtrykke sig på nye måder, så åbner det også op for nye måder at blive set og opleve sin egen identitet på.

Alt i alt har arbejdet med rapporten fremhævet de anerkendende aspekter ved både arbejdet med at skabe en rytmisk sammenhæng i livet og arbejdet med kunstneriske processer. Gruppen er enige om, at det kan være en langsigtet målsætning at bruge erkendelsesprocessen i forskningsprojektet til at skrive det anerkendende element mere frem i værdigrundlaget for skolen. Begrebet livsførelse er særligt velegnet, fordi det beskriver anerkendelse på en måde, hvor livselementet og dermed den daglige rytme er understreget. Og det er et særligt kendetegn ved special- og socialpædagogikken på Marjatta skolehjem.

## Himmelevs læring i forhold til fokus på anerkendende forenkling

Samtalen hos Himmelev tog særligt udgangspunkt i rapportens spejling af, hvordan nogle af de interviewede medarbejdere fortalte om deres pædagogiske praksis. Flere ledende medarbejdere oplevede således en afstand mellem deres egen forståelse af praksis og enkelte medarbejders fortælling om undervisningspraksis. Det åbnede på den ene side for en diskussion af det konkrete forhold om undervisningens dobbelte fokus på både faglighed og social trivsel. På den anden side gav det også anledning til at opdage et behov for at udvikle en tydeligere konsensus omkring institutionens egen pædagogiske sprogbrug, der inddrager praktikernes eget sprogbrug i udviklingsprocesser. Her blev det desuden vigtigt for nogle medarbejdere at pointere den lange pædagogiske tradition fra Sofie Madsen, som Himmelev udspringer af helt tilbage fra 50'erne.

### **En god skoledag og faglig undervisning**

Diskussionen blev særligt sat i gang af et udsagn fra en lærer om, at undervisningens primære formål er at "give dem (eleverne) en god skoledag" og først sekundært faglig undervisning. Dette udsagn repræsenterer ikke direkte Himmelevs formulerede pædagogik for hele skolen, der lægger vægt på det gensidige forhold mellem udvikling af sociale handlekompetencer og faglig læring. Andetsteds i rapporten formulerer en medarbejder således, hvordan faglig læring kan virke trivselsskabende, hvis den taler ind i børnenes aktuelle interesser og ressourcer. Udtalelsen skal desuden ses i sammenhæng med, at den kom fra en samtale mellem to lærere, som kun underviser børn med de største indlæringsvanskeligheder.

Ikke desto mindre banede udtalelsen vejen for at diskutere et muligt underliggende behov for at retfærdiggøre, at specialpædagogisk undervisning generelt har et stærkt fokus på trivsel og social mestring som led i at gøre eleven modtagelig for kognitiv læring. En af lederne påpegede, at der ofte kan skabes en form for "flovhed" hos specialpædagogiske lærere, fordi de ikke kan leve op til en ydre forventning om "normal" fagundervisning. Et behov som både kan udgå fra folkeskolens læreplaner, lærerens egen almene uddannelse, forældrenes ambitioner og børnenes behov for normalisering i forhold til andre børn.

Dette ydre pres for normalisering kan rejse et behov blandt medarbejderne for en tydeligere formulering og kommunikation af den særlige sammenhæng mellem faglighed og social læring, som kendetegner al specialpædagogisk undervisning. På den måde kan lærerens fortælling om, hvordan der arbejdes med at skabe en god skoledag, betragtes som et eksempel på, hvordan medarbejderne i den interne skole integrerer anerkendelse og forenkling i den sundhedsfremmende pædagogik, der praktiseres i dagligdagen. Dermed er læreren med til at formulere betydningen af en skolepraksis, der nok på nogle måder afviger fra en traditionel folkeskolepraksis, fordi det med klassestørrelser og elevsammensætninger både er muligt og nødvendigt at tage hensyn til børnenes særlige behov. Men samtidig ligger der også en bestræbelse på - så vidt muligt - at leve op til folkeskolelovens faglige krav og anbefalinger. Lærerne oplever da også en stor forståelse for dette dilemma hos kontaktpersonerne i forvaltningen.

Sammenfattende oplever det pædagogiske personale ikke forholdet mellem trivsel og læring som en modsætning i den daglige praksis. Her er der en forståelse for, at man må justere læringsmuligheder i forhold til det enkelte barns behov. I en specialklasse vil man hele tiden veksle mellem et fokus på trivsel og et fokus læring, mens man i almindelige klasser godt kan have lange perioder med fokus på læring. Men samtidig oplever de dog, at der kan forekomme et normaliseringspres fra folk, som ikke kender den pædagogiske dagligdag så godt og derfor oplever en modsætning mellem trivsel og læring.

### **Sprogliggørelse af den pædagogiske praksis**

Diskussionen tydeliggjorde dog også, at der ikke altid tales på samme måde om den samme praksis, selv om de overordnede intentioner med børnene er de samme. Beskrivelsen af skolen blev udtrykt forskelligt afhængigt af, hvorvidt en medarbejder havde en ledelsesmæssig baggrund eller var en medarbejder, der dagligt var i interaktion med børnene i hverdagens skolepraksis. Som en medarbejder udtrykte det: "Ledelsen har finere ord for pædagogikken, fordi de ikke er nede i praksis til daglig." Dette forhold blev interessant, fordi det viser, hvordan den samme praksis sprogliggøres på forskellige måder i medarbejdergruppen.

At skabe et fælles forum for tydeliggørelse af den pædagogiske faglighed

Det førte til en diskussion af, hvordan ledelsesniveauet kan inddrage de pædagogiske praktikere i udviklingen af en mere praksisnær sprogbrug, der kan formidle mellem værdier og pædagogiske/psykologiske metoder. Ved opsamlingen efter den første værkstedsdag opsummerede lederen på Himmelev således udfordringen på den måde, at Himmelev har en tydelig beskrivelse af værdier og anvendte teorier. Men det kan nogle gange knibe med at skabe et fælles forum for det pædagogiske fagsprog, som kan mediere mellem de almene værdier og de forskellige teorier og metoder, der er i brug på skolen (Marte Meo, miljøterapi, narrativ pædagogik osv.). Når teorier og metoder er hentet fra flere forskellige hylder, kan der således være brug for en forenklet konsensus omkring nogle få centrale praksisprincipper, som ligger tæt op af den konkrete praksis.

En anden medarbejder foreslog på et senere tidspunkt, at Himmelev Behandlingshjem kunne arbejde mere med at inddrage de pædagogiske praktikere i det pædagogiske udviklingsarbejde, så de selv var med til at udvikle sprogbrugen. Således er Himmelev i gang med at få den narrative metode til at blive et redskab for pædagoger og lærere. Men i stedet for blot implementere endnu en teoretisk metode, så vil den psykolog, som bærer metoden ind på skolen også arbejde med at finde de elementer af narrativ

praksis, som personalet allerede praktiserer. Så handler det om at få øje på noget, som allerede eksisterer og skabe en proces, hvor den eksisterende praksis kan tydeliggøres, forfines og vokse.

### **Anerkendende forenkling som vejen til handlekompetence og læring**

Udviklingsværkstederne tog dog allerede hul på denne opgave med at videreformulere Himmelev Behandlingshjems centrale praksisprincipper. Det skete især gennem det første rapportudkast, som i overensstemmelse med Himmelev Behandlingshjems eget valg havde et tydeligt fokus på Marte Meo som metode og teori. Konfronteret med teksten oplevede flere medarbejdere, at dette fokus gav en for smal beskrivelse af skolens praksis, som også omfatter flere andre metoder. Marte Meo var snarere blevet valgt, fordi det passede godt med nogle af de værdier, som grundlæggeren Sofie Madsen havde praktiseret helt tilbage fra 1950'erne. Således talte flere i gruppen sig frem til, at det særligt var Sofie Madsens begreb om "forenkling" som praksisprincip, der kendetegnede pædagogikken på Himmelev Behandlingshjem på tværs af de aktuelle metodevalg. Ved forenkling skal her forstås en forenkling af miljøet og relationerne omkring barnet, som gør det lettere for den enkelte at bruge sine ressourcer til faglig og social læring. Det er således et anerkendende begreb om "tilpas forenkling", der løbende tilpasses barnets konkrete behov. Denne forenkling medvirker således til at gøre hverdagen mere gennemskuelig og håndterbar, hvilket netop karakteriserer sundhedsfremmende pædagogik.

Ved afslutningen af projektet kan flere medarbejdere og ledere fortælle om, at begrebet om forenkling blevet brugt mere og mere i den daglige samtale mellem de pædagogiske praktikere. Det har skabt et nyt fokus i den fælles sprogbrug omkring, hvordan man gør tingene på Himmelev. Hvilken pædagogik der er særlig karakteristisk for Himmelev. Det har givet en forståelse for, hvordan man kan bruge refleksive samtaleprocesser til at indkredse praksisprincipper, der ligger tættere på den daglige sprogbrug end både værdier og konkrete metoder.

### **Sigrid Undset's læring i forhold til fokus på netværksmøder og forældresamarbejde**

Samtalerne på Sigrid Undsets udviklingsværksteder kom særligt til at kredse om, hvordan netværksarbejdet med børn og forældre samtidig også skaber nye samarbejdsrelationer mellem medarbejderne. Mens rapporten handlede om den pædagogiske praksis omkring netværksarbejdet med børn og forældre, så kom diskussionen på værkstedet til at udfolde en historie om, hvordan et paradigmeskifte hos skolens ergo- og taleterapeuter hjalp med at forvandle praksis i resten af organisationen. Dermed blev det også en lejlighed til, at Sigrid Undset kunne tydeliggøre de processer, som har været med til at udvikle deres pædagogiske og organisatoriske samtalekultur. Det blotlagde både en historie om en udvikling og om de skel mellem organisationens enheder, som det tværfaglige netværksarbejde stødte ind i undervejs.

### **Netværksarbejdet mellem paradigmeskifte og økonomisk nødvendighed**

Ergo- og taleterapeuterne kunne fortælle, at netværksmøderne begyndte i en anden form allerede for

omkring 12 år siden. Den nuværende form er dog først kommet til for 3-4 år siden, da de to terapeuter sammen med ledelsen udviklede en systemisk og tværfaglig praksis for netværksmøderne. Det systemiske perspektiv handlede om at flytte ergoterapiens arbejde ud på hele specialcenteret. Problemer med sprog og motorik skulle nu løses i den kontekst, som de optrådte i. Man gik således fra en fejlfinderkultur med lange dybtgående rapporter til lærerne (som de havde svært ved at arbejde praktisk videre med) til en langt mere kommunikerende og løsningsorienteret arbejdsform, der tager sit udgangspunkt, hvor problemet optræder. Efterhånden som tilblivelseshistorien bag netværksmøderne blev udfoldet, blev det således tydeligt for alle deltagere i værkstedet, at dette perspektivskifte var et direkte udtryk for den overgang mellem et smalt sygdomsbegreb til et bredt sundhedsbegreb, som dette forskningsprojekt tager udgangspunkt i.

Det "overraskende" bestod imidlertid i at alle kunne se, hvor tæt dette faglige perspektivskifte understøttede de organisatoriske forandringer, som skete på Specialcenter Sigrid Undset i samme periode. Det sundhedsfaglige initiativ med systemisk netværkstækning blev således en katalysator for nødvendige systemiske forandringer på det organisatoriske niveau. Således svarede den nye arbejdsform også på en økonomisk udfordring med, at man trods et stigende behov ikke havde råd til at bruge midler til individuel undervisning hos talelæreren og ergoterapeuten. Og som vi skal se nedenfor blev netværket et vigtigt led i sammenlægningen af flere enheder, der tidligere havde eksisteret som selvstændige institutioner.

### **Det faglige netværk som katalysator for organisatoriske forandringer - en bottom-up strategi**

Medarbejderne kunne under værkstederne fortælle, at netværkssamarbejdet har givet mulighed for at se hinandens virkelighed på tværs af faglighederne. Det var dog ikke uden problemer at få netværksarbejdet til at fungere. "Før kæmpede man mere for sit eget perspektiv", som en formulerede det med henvisning til, at pædagogerne i starten havde fokus på børnenes trivsel i fritidsdelen, mens lærerne havde fokus på læringen i deres kontekst. Men det disciplinerede samtalerum omkring barnets og forældrenes konkrete behov har efterhånden skabt et basalt menneskeligt og tværfagligt mødested for nye samarbejdsrelationer.

I begyndelsen var det dog kun talelærerne og ergoterapeuten, der havde overblik over hele processen på netværksmøderne med interview af forældre, vurdering af problemområder og videre møder med implementering i skole og fritid. Ved opstarten af projektet fik lærerne blot 20 minutters introduktion, og SFO'en Tulla havde på dagen for værkstedet stadig ikke fået en formel præsentation. Pædagogerne har således først langsomt fået medejerskab til netværket, hvilket også organisatorisk hænger sammen med, at Tulla først blev en del af skolen for fire år siden, og at tale- og ergoterapeuterne først begyndte at komme der for et år siden.

Samtalerne afdækkede efterhånden de problemer, som optræder, når man forsøger at etablere et ligeværdigt samtalerum mellem forskellige faggrupper og organisatoriske enheder, som ikke er blevet forberedt til at deltage på samme niveau i processen. Netværksmøder skaber således et "disciplineret" samtalerum, som det kræver både forståelse, tilvænnning og opbygning af faglige kompetencer at deltage i. På sigt har det tværfaglige arbejde dog været med til at skabe en tydeligere sammenhæng mellem skole

og SFO, da det grundlæggende er barnets behov og forældrenes udsagn, der vejer tungest på møderne. Efterhånden som personalet er blevet bedre til at afstemme sig efter hinandens faglighed, går det også bedre med at deltage ligeværdigt. Men en leder oplevede, at det stadig kan være svært at deltage for det uuddannede personale, da det netop kræver pædagogisk faglighed at kunne deltage i samtalerne.

Medarbejdere og ledelse fortæller om, hvordan denne læring omkring vigtigheden af at inddrage alle medarbejdergrupper på lige fod i fælles udviklingsprojekter, allerede har sat spor i skolens næste store projekt. Således valgte ledelsen at indkalde til et åbent møde om, hvordan det kommende helhedstilbud til 8.-10. klasse skulle udformes. Det har fra starten skabt en proces, hvor alle interesserede har haft mulighed for at blive inddraget i udviklingsarbejdet. Både ledelse og medarbejdere giver udtryk for, at den øgede bevidsthed om kommunikation og rollefordeling har skabt et helt nyt samarbejdsklima mellem SFO og skole-delen. Denne proces er yderligere blevet styrket gennem institutionens nylige indoptagelse af endnu en netværksmetode (LP-modellen), der ligesom netværksmøderne er en systemisk metode til at skifte fokus fra det enkelte barns problemer til et fokus på, hvordan organisationen sammen kan lære at løse udfordringen.

### **Fagligheden og den gode relation til kollegaerne er baggrund for rummeligheden**

I forlængelse af rapportens beskrivelse af arbejdet med kommunikation og relationsarbejde fortalte en gruppe medarbejdere om forudsætningerne for, at man som medarbejder kan blive ved med at opretholde interessen og engagementet i de langsomme forandringsprocesser med børnene. Der var således stor enighed om, at den solide faglighed og den løbende videreuddannelse er baggrunden for at kunne fortsætte med at give den positive opmærksomhed og rummelighed til børnene. Hvis man ikke bevarer sin faglige nysgerrighed, så bevarer man heller ikke den nødvendige tålmodighed og fleksibilitet gennem flerårige udviklingsforløb. Ifølge en leder ligger fagligheden dog ikke i strukturen eller skemaet fra teorierne men i modet til at bevæge sig rundt om dem på en fleksibel måde. Men det kræver netop, at det faglige fundament er i orden, før man kan begynde at bevæge sig imellem forskellige praksisformer og bruge det, der virker i situationen.

Der var også stor enighed om, at fagligheden og den mellemmenneskelige rummelighed bæres af sammenhængen i det kollegiale netværk, hvor man både kan lære af hinanden og støtte sig til hinanden. Det er således en væsentlig pointe for personalet, at det kollegiale samarbejde og praksisfællesskab er en afgørende støtte, når man skal arbejde med børn og unge, der kræver lange og svære udviklingsprocesser. De bemærker, at det kan være en mulig udfordring ved at flytte arbejdet ud i folkeskolerne, hvor der vil være mindre mulighed for kollegial sparring på det specialpædagogiske område.

# FÆLLES UDVIKLINGSVÆRKSTEDER OG GENSIDIGE BESØG: TVÆRORGANISATORISK LÆRING I NETVÆRK

Perioden med de individuelle undersøgelser var lagt an som en seriel proces, hvor én skole var i centrum af gangen. For at udvikle det fælles netværk i denne periode, opdelte vi udviklingsværkstederne i to forløb med cirka en måneds mellemrum:

- *Et internt udviklingsværksted på 1,5 dag, hvor den enkelte skoles projektgruppe validerede det første udkast til en skriftlig rapport, og projektgruppen derigennem udfoldede en række grundlags diskussioner omkring sin egen pædagogik, som er beskrevet ovenfor.*
- *Et fælles opfølgende udviklingsværksted på en halv dag, hvor de to andre skoler også var inviteret. Her kunne værtsinstitutionen få lejlighed til at præsentere sin pædagogik i lyset af rapportens blik. Der blev også skabt rammer for gensidig udveksling mellem de tre institutioner for at understøtte dannelsen af et netværk mellem praksisfællesskaberne. (Se nedenfor.)*

## Praksis for tværorganisatorisk læring: Progression i netværksdannelsen under projektets løbetid

### 1. Undersøgende og kritiske spørgsmål mellem parterne

På det første opsamlende værksted hos Marjatta blev de to andre skoler bedt om at forberede undersøgende spørgsmål ud fra rapporten og deres besøg på stedet. Gennem gruppe- og plenumdiskussioner blev der således stillet spørgsmål til Marjattas pædagogik, som blotlagde pædagogiske grundværdier fra alle tre skoler, og brød den i starten måske tøvende omgangstone op til en egentlig diskussion af forskelle.

### 2. Kollegial supervision mellem parterne

På det andet opsamlende værksted hos Himmelev blev den diskuterende tone i netværket afløst af samtaler med kollegial supervision på tværs af specialskolerne. Det lagde op til at få øje på fælles udfordringer om sundhedsfremme i den specialpædagogiske virkelighed, som blev bragt med ind i en fælles diskussion af, hvordan man kunne lære af hinandens forskellige måder at løse de disse udfordringer på. Der blev også spurgt til konkrete interesseområder på tværs af skolerne: Hvad vil I gerne lære af de andre?

### 3. Planlægning af gensidige besøg ud fra ideer til egne praksisudviklingsprojekter

På det tredje opsamlende værksted hos Sigrud Undset blev der skabt en samtaleproces, hvor man i mindre grupper på tværs af skolerne afsøgte konkrete interesseområder i den pædagogiske praksis på de andre skoler. Derefter udkastede hver skoles projektgruppe ideer til konkrete praksisudviklingsprojekter for deres egen pædagogiske praksis, hvor de kunne bruge gensidige besøg som inspiration.

### 4. Konkretisering af proces med gensidige besøg og egen praksisudvikling

Frem mod de sidste to forskningsbaserede udviklingsværksteder blev der skabt en opfordringsstruktur til gensidige besøg og konkrete udviklingsprojekter. Således blev der på det første forskningsværksted samlet op på erfaringer fra gensidige besøg og der blev afsat tid til at lave konkrete aftaler om videre besøgsudveksling. På det andet forskningsværksted bliver der skabt en ramme for den konkrete udformning af de praksisudviklingsprojekter, som hver enkelt institution har sat sig for at arbejde videre med.

### 5. Fortsættelse af det faglige netværk efter projektets udløb

På det sidste forskningsbaserede udviklingsværksted blev der lavet aftaler om at fortsætte netværket mellem de tre specialtilbud efter projektets udløb. Intentionen er i første omgang at mødes to gange om året for at dele konkrete cases (praksishistorier) med hinanden og dermed skabe et rum for tværorganisatorisk sparring. Desuden er det naturligt at dele erfaringer om udviklingsprojekter, hvor de andre institutioner kan bruges som faglige konsulenter.

I det følgende skal der kort gøres rede for nogle af erfaringerne med gensidige besøg og praksisudvikling. (Se pkt. 4 i kassen ovenfor for kontekst.) Teksten er udtryk for et nedslag i den fortsatte proces med gensidig netværksdannelse og læring, der først kan udfoldes helt efter projektets udløb.

## Marjattas erfaringer

### **Besøg hos Sigrid Undset - talecomputere**

En lærer fra Marjatta har været på besøg og set på brugen af talecomputere. Planen er nu, at der skal en talepædagog med til Sigrid Undset. Umiddelbart er opfattelsen hos læreren, at computerne ikke kan bruges i klassesammenhæng på Marjatta, men måske i læse- og taleterapi. Det skal undersøges gennem flere besøg, hvor talepædagogen er med.

### **Besøg hos Sigrid Undset - netværksmøder**

En anden lærer, der også er skoleleder, har været til et opfølgende netværksmøde på Sigrid Undset: "Det virker tiltalende, at forældrene kommer så meget på banen." Der er opstået en intention om at sætte en tilsvarende mødeform op på Marjatta omkring dagelever, men det kræver stadig en del forberedelse for at kunne fungere. Skolelederen ønsker at deltage i et nyt netværksmøde på Sigrid Undset, hvor der også indgår et indledende interview med forældrene. Det vil give et bedre billede af arbejdsformen som helhed. Hun ser det som oplagt at invitere en gruppeleder med fra boenhederne, da det andet handler om at skabe rammer for en bedre integration mellem arbejdet på skolen og boenhederne.

### **Besøg hos Himmelev - forenkling**

En viceforstander, en gruppeleder og en lærer har sammen besøgt Himmelev, og bagefter har gruppelederen fulgt op igen med endnu et besøg. De var med i undervisningen og fik fortalt om arbejdet med forenkling. De så blandt andet, hvordan Himmelev bruger piktogrammer til at lave aftaler med børnene, og hvordan værelserne er indrettet forenklet. De oplevede, at de ansatte var gode til at bruge benævnelse til at være tydelige i den daglige kommunikation med børnene. Gruppelederen har selv en autist i sin børnegruppe, så hun har fået mange gode idéer med tilbage, der kan omsættes i egen praksis.

### **Større udviklingsprojekter kræver undersøgende forarbejde**

En leder lægger vægt på, at Marjatta endnu ikke har forpligtiget sig på bestemte udviklingsprojekter, men stadig er i en undersøgende fase med alle tre områder. Her vil det kontinuerlige netværk være en støtte for den fortsatte udviklingsproces. Lederen af ungdomsuddannelsen har dog allerede ladet sig inspirere til en ny praksis omkring "trivselskort", som hun hørte om fra Sigrid Undset. Det er nu genskabt i en anden form på Marjattas ungdomsuddannelse.



## Himmelevs erfaringer

### **Besøg hos Sigrid Undset – netværk til inddragelse af forældre**

En pædagog og socialrådgiver har været på Sigrid Undset og undersøgt, hvordan de kan inddrage forældrenes viden i det pædagogiske arbejde gennem netværksmøder. Det har været igangsættende for, at Himmelev efter sommerferien begynder at lave netværksmøder for dagbørnene, da der her er mest kontakt med forældre. Det bliver dog efter en anden metode, som Roskilde kommunes sagsbehandlingsprogram allerede tilbyder (Signs of Safety). Men oplevelsen af Sigrid Undsets praksis på området har gjort det mere gennemskueligt, hvad netværksarbejde kan føre til.

### **Besøg hos Marjatta – teater eller nye kulturfællesskaber?**

En pædagog blev meget inspireret af et teaterstykke, som ungdomsuddannelsen på Marjatta opførte under et udviklingsværksted. Hun har siden været på besøg tre gange, men står dog meget alene på Himmelev med ønsket om at lave et egentlig teaterprojekt. Det viste sig dog, at flere medarbejdere fra Himmelev ønsker at starte et mere åbent projekt, der handler om at få øje på flere muligheder for at skabe fælles kulturrum for børnene: Ofte at være sammen om noget i stedet for at tilpasse miljøet til det enkelte barn. Her er der allerede flere impulser i gang på Himmelev med rollespil, boder, optagelse af film og ønske om gøgleri, hvor der ikke behøver at indgå replikker.

Der er et konkret ønske om at få besøg af to medarbejdere fra Marjatta til en inspirerende temadag for medarbejdere på Himmelev med input til at skabe kulturelle fællesskaber for børnene. Det kan så følges op af fælles besøg på Marjatta.

## Sigrid Undset's erfaringer

### **Besøg hos Marjatta – bevægelse og det musiske**

En hel gruppe på 4 fra Sigrid Undset havde været på besøg en hel dag på Marjatta. De oplevede, at det var spændende at se sang, bevægelse og rytme, som en naturlig del af dagligdagen. Der var meget imødekommenhed, ro, tålmodighed blandt børnene. I skoledelen imponerede de vekslende aktiviteter gennem en klassesstime, der både virkede målrettede og sjove. Indretningen af klasseværelserne gav mulighed for motorisk aktivitet midt i timen (for eksempel sjipling og sanglege). Gruppen var forundret over, at lærerne på Marjatta skolehjem kunne være alene med deres klasser: en lærer til 7 elever. De mente, at det måske skyldes et fokus på motorik, men også at det kræver en tydelig klassesdisciplin, hvor børnene tit kommer på efter tur. Marjatta arbejder desuden med faglærere i for eksempel musik, hvilket giver andre muligheder end Sigrid Undsets valg af et fast to-lærersystem til hver klasse.

### **Fremtidige udviklingsprojekter – eksperimenter og strukturelle ændringer**

En lærer er blevet inspireret til at sætte hjul på bordene, så der kan komme mere fleksibilitet i undervisningen og rum til bevægelse. Samtidig ønskede hun også at eksperimentere med timelængden, så man bedre kan udnytte flowet i undervisningen uden at skulle stoppe til skoleklokken.

Skolens leder er åben for større ændringer, da Sigrid Undset alligevel skal lave store strukturelle foran-

dringer i forbindelse med, at der snart skal skabes nye rammer for at realisere helhedsskolen. Derved er det oplagt at strukturere hverdagen på en helt ny måde. Besøget hos Marjatta har givet gode input til denne proces.

En mellemlider ville også gerne udveksle omkring ledelse: Både Himmelev og Marjatta arbejder med differentierede takster afstemt efter børnenes behov, hvilket Sigrud Undset ikke gør endnu.

### **Videre udveksling med Himmelev og Marjatta**

Ergo- og taleterapeuten har et besøg i kalenderen til oktober hos Himmelev.

Desuden håbede gruppen på mulighed for flere udvekslingsbesøg med Marjatta. De forestiller sig konkret, at en-to fra Marjatta kommer med oplæg og praktiske øvelser om motorik og bevægelse til et pædagogisk råd, hvor alle medarbejdere er inviteret fra Sigrud Undset. Omvendt kommer talelæreren fra Marjatta snart på besøg omkring brugen af talemaskiner. Og der bliver sendt en invitation til Marjatta om at deltage på endnu et netværksmøde for en elev, hvor der bliver mulighed for at opleve det indledende interview.



# LÆRING FRA UDVIKLINGS- OG FORSKNINGSVÆRKSTEDER: TVÆRORGANISATORISK VIDENDELING OG EMPOWERMENT

De sidste to udviklings- og forskningsværksteder kom til at indeholde en dobbelt intention:

1. *Tværorganisatorisk videndeling*
2. *Empowerment på tværs af organisationer*

## **Ad1) Tværorganisatorisk videndeling mellem pædagogiske praksisfællesskaber**

Fra projektets start har det været intentionen, at de kvalitative forskningsanalyser skulle lægge grunden til udviklingsværksteder, hvor forskere og praktikere genererede fælles forståelse og nye ideer til sundhedsfremme i den pædagogiske hverdag. Intentionen var dog ikke at skabe en generaliseret "bedste praksis", som kunne formidles videre i abstrakt form. Men i første omgang at skabe et gensidigt læringsrum mellem de tre institutioner og Center for Sundhedsfremmeforskning, der kunne danne baggrund for "næste praksis" ud fra forudsætningerne hos hvert af de tre specialtilbud. (Denne del er beskrevet i forrige afsnit.) I anden omgang kan der derigennem skabes en bredere offentlighed for læring omkring sundhedsfremme i det pædagogiske arbejde, der rækker ud over enkeltstående kampagner i regionen.

## **Ad2) Sundhedsfremme som bottom-up empowerment på tværs af organisationer**

I et kritisk sundhedsfremmeperspektiv taler man om horisontal empowerment, der handler om at "styrke handlekraftige netværk *indadtil og nedadtil* mellem aktører på samme niveau" (Andersen, 2011). Her er opbygning af netværk og gensidig tillid vigtige elementer. Det horisontale arbejde kan skabe baggrund for vertikal empowerment gennem styrkelse af bestemte gruppers udsigelses- og handlekraft *udadtil og opadtil*. Det gælder for det første i forhold til politiske og økonomiske sammenhænge, som er placeret på højere niveauer i styringskæden. Det gælder også i forhold til at kunne orientere sig i gældende diskurser og tænkemåder, som sætter dagsordenen for grupperne.

Dette perspektiv voksede ud af samtalerne mellem praktikere og forskere som en naturlig udløber af fordybelsen i den pædagogiske praksis. I takt med at projektet gav stemme til fælles erfaringer med at understøtte en sundhedsfremmende udvikling hos børn og unge, førte den undersøgende proces også til en tematisering af rammebetingelserne for det social- og specialpædagogiske arbejde.

## **Første udviklingsværksted: Fremtidsværksted om det social- og specialpædagogiske arbejde**

Fremtidsværkstedet er en kritik- og visionsdannelsesmetode, der er velegnet til at skabe en fælles horisont for en gruppe mennesker, som deler erfaringer men ikke nødvendigvis sprog med hinanden. Derfor er metoden anvendelig i sammenhænge, hvor der skal skabes et frirum fra den daglige praksis,

så der kan tænkes nyt og udenfor den normale ramme (Bladt, 2012). Metoden peger således direkte mod muligheden for bottom-up empowerment.

Fremtidsværkstedet er opbygget i tre faser:

1. *Kritikfasen, der giver mulighed for at ytre og diskutere problematiske sider ved de givne vilkår.*
2. *Utopifasen, der giver mulighed for at tænke kreativt ud af boksen for at få øje på nye muligheder.*
3. *Konkretiseringsfasen, der skaber rammer for, at ideerne kan lande i konkrete forandringsforslag.*

Vi valgte at bruge fremtidsværkstedet og to udefrakommende facilitatorer<sup>3</sup> til at skabe en afstand til de praksisnære undersøgelser og valideringsprocesser, hvor arbejdsgruppen selv skabte kontinuiteten.

### **Optakt: Marie Sonne – indledning til kritikfase**

Marie Sonne (næstformand i SL) var inviteret til at give en indledende baggrund for kritikfasen. Hun oprullede nogle af de dilemmaer, der er begyndt at blive synlige efter strukturreformen i 2007. Overførslen af det økonomiske ansvar for størstedelen af specialtilbuddene fra de gamle amter til de nye storkommuner blev organiseret som et åbent marked, hvor kommunerne skulle have mulighed for at gennemskue sammenhængen mellem pris og kvalitet i tilbuddene gennem en tilbudsportal. Meningen var at give kommunerne bedre mulighed for at vælge de billigste tilbud uden at kvaliteten blev sænket i forhold til servicelovens hensigt med at skabe tilbud, som imødegår den enkeltes behov.

Men ifølge Marie Sonne og SL's rapport "Specialtilbud under pres" (Grostøl o.a., 2011) har det alligevel været svært at styre udgifterne, og det har skabt en tendens til at trække brugere tilbage til hjemkommunens egne tilbud, hvilket risikerer at skabe et tab i tilbuddets faglige kvalitet, da kommunens egne tilbud ikke altid passer helt til den enkeltes behov<sup>4</sup>.

Ifølge Sonne har det nye købmændskab også skabt dårligere vilkår for en åben, gensidig udveksling af erfaringer mellem forstandere på specialpædagogiske institutioner. I stedet går man og lur på hinanden: Dem der sælger billigst, får fyldt op. Små tilbud kan blive lukket, hvis der ikke er nok, som søger. Det kan nogle gange betyde, at børn og unge bliver flyttet rundt til det billigste tilbud uden tilstrækkelige pædagogiske grunde. Det kan også betyde et spild af mange års arbejde med at opbygge praksisfællesskaber for special- og socialpædagogisk arbejde, da de faglige kompetencer hos pædagoger og lærere ofte er bundet til samarbejdet på institutionen.

Sonne mente dog også, at denne nyorientering af specialtilbuddene rummer nye muligheder. Hun gav flere eksempler på vellykkede nyskabelser indenfor faget. I en umiddelbar fremtid, der er kendetegnet ved udfordringer med begrænsede økonomiske ressourcer, flere børn og unge med behov for støtte og en faglighed, der er under pres, så er det afgørende, at der satses på:

- *Lokale eller regionale samarbejdsaftaler, hvor kommunale forvaltninger og politikere lærer at dele ekspertisen med hinanden, så den ikke går tabt.*
- *Dokumentation og forskning på området, så det bliver muligt for pædagogiske praktikere, politikere og forvaltninger at agere mere bevidst i forhold til nye initiativer i feltet.*

3. Vi trak på to aktionsforskere med bredt kendskab til fremtidsværksteder uddannet på RUC og med tilknytning til Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling: Cand. Pæd. Phd, Sharmila Maria Holmstrøm Juhlén og cand. Soc. Phd, Mette Bladt. De havde intet forhåndskendskab til feltet men har arbejdet med en del forskellige målgrupper med afsæt i en empowerment tilgang.

4. I skrivende stund er der netop indgået aftale om en justering af kommunalreformen, der blandt andet indebærer, at Socialstyrelsen gennem skal udvikle en koordinering af kommunernes specialtilbud, der skal sikre, at der ikke sker en af-specialisering ved at placere tilbuddene i kommunerne. Se aftale om "Rammer for justering af kommunalreformen (26. juni 2013)"

## Kritikfasen

For at skabe et frirum for kritik, hvor deltagerne så vidt muligt ikke skulle tage hensyn til normale samarbejdsrelationer, valgte arbejdsgruppen at adskille lederne fra resten af medarbejdergruppen af mellemledere og pædagogiske praktikere, så der de to grupper arbejdede hver for sig.

### **Kritikfasen blandt pædagogiske praktikere og mellemledere**

Kritikfasen giver i første omgang mulighed for, at hver enkelt kan "skyde fra hoften" uden at skulle bekymre sig om sammenhæng eller konsekvenser af kritikken. Denne første fase resulter i en lang række kritikpunkter, som derefter bliver sorteret i gennem en afstemningsproces. De tre kritikpunkter med flest stemmer bliver sat op som overskrifter, hvorunder de andre kritikpunkter bliver placeret som underdele. Til sidst sammentrækkes de tre overskrifter i en essens gennem et mimespil.

#### **1. Manglende indsigt fra det kommunale system**

- Manglende profileringskultur (også overskrift)
- For lidt fokus på det enkelte individ
- Økonomien
- For lidt efteruddannelse
- Krav om meningsløs dokumentation
- For lidt politisk kendskab til det vi laver

#### **2. Manglende profileringskultur**

- Vi dokumenterer vores arbejde for lidt
- For meget snak for lidt handling
- Personafhængig faglighed - det er ikke prof nok

#### **3. Manglende entusiasme og faglig stolthed**

- For lidt fokus på det enkelte barn
- Personafhængig faglighed – det er ikke prof nok
- For meget snak for lidt handling
- For lidt efteruddannelse
- For lidt tid til fordybelse
- For lidt politisk kendskab til det vi laver
- Andre opgaver, f.eks. bruger vi meget tid på at finde vikarer
- For dårlig uddannelse

Ledernes generelle kritikfase

Da ledergruppen var væsentlig mindre, blev processen mere samtalende og diskuterende. Det resulterede i følgende overskrifter:

**1. Det er en udfordring, at vi er købmænd, da økonomi kan risikere at komme før det pædagogfaglige**

- Køb og salg, produktorienteret
- Kunder bliver kommuner i stedet for børn og forældre som borgere
- Virkeligheden bliver rettet ind efter udbud og efterspørgsel

**2. Der stilles store krav om, at vi skal dokumentere**

- Man bliver presset ind i skabeloner, som ikke passer til virkeligheden
- Krav om fornyelse med tilbagemelding til kommunaldirektøren (fornyelse for organisationens eller kommunaldirektørens skyld?)
- Stadig flere opgaver kommer ind udefra, som fylder mere end den pædagogiske kerne

**3. Hverdagen er travl, svært at finde tid til udvikling (konflikt mellem drift og udvikling)**

- Risiko for at udviklingsprojekter sander til

**4. Det er svært at prioritere, hvad der er de mest værdifulde satsninger. Man vil altid skuffe nogle i organisationen.**

- Kræver is i maven, når der er krise i organisationen
- Vigtigt at prioritere opgaver ift. hvad der gavner børnene
- Store krav til ledelsens synlighed samtidig med opgaver, som låser lederen fast til skrivebordet

**Sammenfattende fortolkning af kritikfasen**

**Kritik fra pædagogisk personale og mellemledere:**

Det pædagogiske personale i specialtilbuddene peger på en oplevelse af, at forvaltningen tenderer til at styre arbejdet på en måde, der ikke viser forståelse for, hvad kravet om dokumentation og evaluering betyder for den daglige virkelighed i institutionerne. Omvendt er der en frustration over, at det pædagogiske personale ikke er gode nok til at kommunikere deres faglighed, så arbejdets karakter bliver synlig og forståelig for forvaltning, politikere og den brede offentlighed. Tilsammen skaber det en ond cirkel, som dræner både entusiasmen og den faglige stolthed.

### **Kritik fra ledere:**

Lederne oplever tilsvarende et øget arbejdspress i forhold til krav om dokumentation, som ikke alene tager tid men også tvinger til at kommunikation med forvaltningen skal passe ind i et skematisk sprogbrug, der ikke nødvendigvis passer med den pædagogiske virkelighed. Man risikerer at skabe fornyelse for "kommunaldirektørens skyld" i stedet for at begrunde den med børnenes og organisationens behov. Dette arbejdspress i forhold til at dokumentere udvikling betyder paradoksalt nok, at det bliver svært at få tid til reelle udviklingsopgaver ved siden af den daglige drift.

Ledere oplever også, at overgangen til at skulle tænke strategisk i forhold til et pædagogisk marked med priskonkurrence, har betydet, at kommunerne er blevet "hovedkunden". Det er med til at forskyde ledernes opmærksomhed væk fra børn, unge og pårørende - forstået som kunder og borgere man har et fælles projekt med. Den pædagogiske virkelighed risikerer at blive rettet ind efter udbud og efterspørgsel – i stedet for de pædagogisk begrundede behov. Lederne reagerer ved at prioritere skarpt mellem de forskellige opgaver, så de sikrer, at børnenes behov ikke bliver glemt i det øgede arbejdspress.

## **Utopi- og konkretiseringsfasen**

I de to sidste faser arbejdede alle sammen i en gruppe, da det her handlede om positive tiltag. Utopifasen giver mulighed for at se de umiddelbare drømme for sig – uden censur. Den første proces bragte følgende prioriterede ønsker for det gode pædagogiske arbejde frem i lyset:

### **1. Engagerede medarbejdere og ledere (flekt stemmer)**

- Al pædagogik og struktur er med udgangspunkt i det enkelte barn
- Professionalisering af fagligheden
- Ubegrænset videreuddannelse
- Lærere og pædagoger har samme overenskomst
- Man skal være uddannet til det, man laver

### **2. Høj grad af professionel videndeling (næst flekt stemmer)**

- Professionalisering af fagligheden
- Tid og ro til udvikling, forankring og fordybelse
- Mulighed for mesterlære for pædagogisk personale
- Man skal være uddannet til det, man laver

### **3. Kommuner og myndigheder støtter op om vores arbejde**

- Udviklende evalueringskultur fra kommunens side
- Ubegrænset videreuddannelse

Det efterfølgende arbejde - med at beskrive de utopiske scenarier og diskutere praktiske konsekvenser ved en mulig realisering - er slået sammen i det følgende, da det letter formidlingen af indholdet.

### **1. Utopi: Engagerende medarbejdere og ledere**

Gruppen der arbejdede med at skabe en vision om, hvordan man giver plads til engagementet hos medarbejdere og ledere, valgte at løse opgaven ved at tegne et billede af det ideelle specialpædagogiske helhedstilbud. For gruppen var det således muligheden for at koncentrere sig om at løse den pædagogiske kerneopgave på en måde, som passer til både børnenes behov og de ansattes kompetencer, der udløser engagementet.

#### **Peters dag i heldagsskole på institutionen "Det Gode Liv"**

- *Udgangspunktet er, at børnene er gode nok, som de er*
- *Individorienteret undervisning: Børnene skal nå forskellige mål*
- *Der er glidende overlap mellem personaler, så børnene aldrig oplever bratte overgange med afsked*
- *Netværksmøder: Hver onsdag mødes det faste personale og taler om Peters liv*
- *Lærere og pædagoger har interesse-fag: Peter er f.eks. meget sammen med Erik, som er tømrer, fordi Peter er vild med sløjd*
- *Fælles for alt personale er, at de har en "ja-hat" på, der evner at se muligheder. Den får man efter 3 måneders introduktion.*

### **2. Utopi: Høj grad af professionel videndeling**

Gruppen lagde vægt på at skabe refleksive rum til tværfaglig videndeling og udvikling midt i den daglige drift på institutionen. De oplevede også, at der er brug for intern oplæring af nye medarbejdere og skabelse af faglige netværk mellem specialpædagogiske institutioner, der kan udvikle praksis og bidrage til at skabe mere situeret praksislæring på lærer- og pædagoguddannelserne. For gruppen handler videndeling således om at skabe rum for situeret praksislæring.

#### **Intern videndeling – situeret praksislæring**

- *Begyndelse af året: Forventningsafstemning helt i start*
- *En dag om ugen: medarbejdere bruger en dag om ugen på udvikling, besøg på andre institutioner, temadag, undervisning, fælles refleksion, fordybelse, individuel udvikling*
- *Mindst en måned om året: Alle bruger en måned om året på videreuddannelse*
- *Kontinuerligt fokus på situeret læring: mesterlære, jobrotation, praktik og efterfølgende sparring, videooptagelser, hvor der ses på egen praksis*
- *Fælles temadage: Skaber fælles sprogbrug om faktisk praktiserede metoder, så praksis og sprogbrug deles af alle.*
- *Mentorordning til nyansatte: Nyansatte er udenfor normeringen de første 3 måneder, og har en tilknyttet mentor*

### **3. Utopi: Kommuner og myndigheder støtter op om vores arbejde**

Den sidste gruppe lagde vægt på at skabe et billede af et mere kreativt sammenspil mellem forvaltning og institutionerne. Grundlæggende ønskede gruppen en forvaltning, der sætter kultur før struktur,



således at kommune og region i stedet for at optræde som kontrolinstans i højere grad også kan blive facilitator for udviklingsprocesser i institutionerne. Det kræver dog, at der i højere grad styres med henblik på at skabe gensidige læreprocesser mellem institution og forvaltning i stedet for blot efter generelle kvalitetsstandarder.

• **Tilsyn som udviklende og motiverende samarbejdspartner:** I stedet for blot at være en formel kontrolinstans burde tilsynet i højere grad bruges som en motiverende samarbejdspartner for pædagogisk udvikling. Tilsynet kan blive et fagligt input, der er gensidigt forpligtende, hvor man ikke giver hele ansvaret til tilsynet i forhold til almene kvalitetsstandarder.

• **Tillad mangfoldige skolekulturer:** Skolerne burde være mere forskellige, så der bliver reel mangfoldighed og forskel mellem de enkelte skoler. Hvis man tillod større forskelle mellem institutionerne, ville der også være mere reelle valgmuligheder ved et frit skolevalg.

• **Frit skolevalg – også i for børn med handicap:** Det frie skolevalg burde også gælde på handicapområdet - ikke blot på papiret men i realiteten. Kommunale forvaltninger burde hverken tabe eller tjene penge på anbringelse børn. Pengene kunne i stedet følge børnene, så det ikke er kommunegrænser, der skal bestemme, hvor børnene skal gå.

• **Institutioner som en aktiv del af nærmiljøet:** Hvis institutioner bliver en mere integreret del af civilsamfundet i nærområdet, kan skolerne for eksempel gøre mere i forhold til at forebygge kriminelle debut'er. Alle er fælles om en konkret opgave omkring trivsel for en gruppe børn og formår at tænke udover fordelingskasser.

## Sammenfatning af det første forskningsværksted

De pædagogiske praktikere og ledere valgte således at fokusere på udviklingen af den faglige kvalitet i arbejdet og samarbejdet med forvaltningen om arbejdets rammebetingelser. Men det var tydeligt, at institutionernes interesse var fokuseret omkring håb og ønsker for den fremtidige pædagogiske dagsorden:

- *Mulighed for at koncentrere sig om at løse den pædagogiske kerneopgave på en måde, som passer til både børnenes behov og de ansattes egne udviklingsinteresser.*
- *Skabe flere refleksive rum til tværfaglig videndeling og praksislæring midt i den daglige drift.*
- *Skabe faglige netværk mellem institutioner, der kan udvikle praksis og bidrage til at skabe mere situeret praksislæring på lærer- og pædagoguddannelserne.*
- *Ønske om samarbejde med en forvaltning, der i højere grad kan optræde som facilitator for gensidige læreprocesser ved siden af det nødvendige kontrolarbejde.*

## ANDET UDVIKLINGS- OG FORSKNINGSVÆRKSTED: TVÆRORGANISATORISK UDVIKLING SAMT OVERFØRSEL AF VIDEN OG PRAKSIS TIL DET ALMENE OMRÅDE

For at kvalificere og videreudvikle den impuls, som fremtidsværkstedet havde givet, inviterede arbejdsgruppen to eksperter i specialpædagogik til det andet forskningsværksted, der begge fik til opgave at respondere på indholdet i de interne rapporter og indholdet i fremtidsværkstedet. Intentionen var at give et tydeligere sprog til de fælles intentioner, som opstod blandt praktikerne gennem fremtidsværkstedet, og forbinde det med et kritisk blik på den sundhedsfremmende praksis, som rapporterne beskriver. Samtidig var det vigtigt, at udsagnet blev kvalificeret i forhold til de aktuelle tendenser i den specialpædagogiske diskurs.

### Birgit Kirkebæk: Opfordring til tværorganisatorisk udviklingsarbejde

Birgit Kirkebæk pegede særligt på mulige forbindelser mellem fokusområderne fra alle tre institutioner - for derved at opfordre til videreudvikling ved gensidig inspiration. Dermed understøttede hun den proces med gensidige besøg og udveksling, som allerede var i gang på det tidspunkt. (Se forrige afsnit) I det følgende citeres der fra det nedskrevne oplæg, som hun medbragte til forskningsværkstedet.

#### **Sigrid Undset og Marjatta – strukturerede forløb og rytme**

”Spørgsmålet for mig er, hvilke ligheder og hvilke forskelle der er mellem Marjattas brug af strukturerede forløb og Sigrid Undsets? Er det det samme vi taler om? Er der progressionsmuligheder og muligheder for ændringer af den fastlagte struktur begge steder, og hvordan praktiseres det konkret? Det fremhæves også, at der er forskel på rytme og struktur. Rytmen er ”åndedrættet”, strukturen noget andet. Forskellen mellem rytme og struktur mener jeg er vigtig, og det kunne være spændende, om Marjatta og Sigrid Undset kunne arbejde videre med de to begreber, da begge institutioner har fokus på struktur som en vigtig del af dagligdagen.”

#### **Sigrid Undset og Marjatta – anerkendelse, støttet kommunikation og kunstneriske processer**

Kan støttet kommunikation hjælpe kunstneriske processer? ”Det andet fokuspunkt for Marjatta er arbejdet med kunstneriske processer. Det er elevernes skabende proces, der står i centrum både hvad angår musik, billedkunst, drama og hvad angår kunsthåndværk, men også det at lære at udtrykke sig og at blive mødt og set af andre står centralt. Det er det kommunikative aspekt, der understreges. Det kunne være spændende, om Marjatta og Sigrid Undset kunne tale sammen om, hvordan den facet af kommunikation kan udvikles yderligere de to steder, da begge har fokus på kommunikation, også i forhold til mennesker uden – eller med et begrænset talesprog. Også anerkendelsen står i den forbindelse centralt.”

### **Himmelev og Marjatta – anerkendende pædagogik og kunstneriske processer**

Birgit Kirkebæk lagde også vægt på, hvordan både Marte Meo og kunstneriske processer formidler anerkendelse: ”Her kunne det være spændende, om Marjatta og Himmelev kunne arbejde sammen om, hvad der skal forstås ved en anerkendende pædagogik, og hvordan man kan arbejde med kunstneriske processer som et anerkendende identitetsarbejde.”

### **Når metodisk kompetence vover at blive gensidig dannelse**

Alment lagde Kirkebæk særligt vægt på, at den metodiske kompetence i social- og specialpædagogikken gerne skulle fungere som en bro til et bredere dannesperspektiv, og ikke forblive et mål i sig selv: ”Det er i den forbindelse muligt, at det er nødvendigt at gå stik mod tidens strøm, som handler om evidens og ”hvad der virker” og i stedet tænke mere på, hvilke rum vi sammen kan skabe for glæde, udvikling og indsigt... Det kræver en så sikker, faglig specialpædagogisk og socialpædagogisk viden, at det er muligt at improvisere i nuet på baggrund af solid indsigt. Indsigten opnås ikke alene gennem teoretiske studier og relevante kurser, men ved at arbejde nært sammen med de direkte involverede og lære af forældre og pårørende samt af de mennesker (inklusive os selv), vi ønsker at lære af og opleve og kommunikere med i nye sammenhænge, som beforder dannelse af den enkeltes personlighed.”

Som eksempel brugte hun to eksempler på teaterprojekter for autister beskrevet i ”Specialpædagogik” nr. 4, august 2012:

”I det ene projekt tager teatret udgangspunkt i børnenes og de unges egne ideer og fortalte historier. Specialklasseeleverne er en blandet flok: Børn med autisme, Downs syndrom og meget andet. ”Resultatet er en forestilling, som hele vejen igennem bygger på de medvirkende elevers egne ideer. Kreative processer med musik og drama kan få specialklasseelever til at udvikle sig personligt og lære dem at indgå i et fællesskab”, står der. I en anden artikel med titlen ”Cirkus Kaos” er hele konceptet lærerstyret og målrettet mod børn med autisme. ”De fik at vide hvad de skulle, og så gjorde de det”, lyder en overskrift.

Hvor den førstnævnte tilgang havde en almindelig tilgang, så var den sidstnævnte mere produceret ud fra ensidig specialistviden om, hvad børn med autisme (altid) har brug for. Min pointe er, at skal vi sprænge grænser, er isoleret specialistviden ikke nok, vi må gå langt bredere ud og tænke langt mere alment, og vi må inddrage de direkte berørte og forstå deres tilgang, strategier og forståelse for at kunne bygge bro til det fællesskab, som vi er afhængige af, hvis vi ønsker at danne os selv som individ.”

### **Diskussion og opsamling på Birgit Kirkebæks indlæg**

Diskussionen efter Birgit Kirkebæks oplæg kredsede særligt omkring det gavnlige i at skabe et tilbagevendende netværk mellem institutionerne, hvor den gensidige læring kunne komme til fuld udfoldelse. Dagen efter blev der samlet op igen og diskuteret en række fælles intentioner, som alle kunne tilslutte sig på tværs af institutionerne:

- *Sæt det enkelte barn i centrum*
- *Vov at skabe kulturelle fællesskaber*
- *Sæt dig selv på spil i relationen*
- *Skab en fagligt struktureret hovedvej, så du vover at gå ad de spontane sideveje*
- *Inddrag forældrenes viden i det pædagogiske arbejde*
- *Skab tid til faglige netværk, så I møder pædagogisk praksis, der rækker ud over jeres egne metoder og ritualer*

### **Lotte Hedegaard-Sørensen: Inkluderende specialpædagogik eller specialpædagogisk inklusion**

Lotte Hedegaard-Sørensen (Ph.d. i forskningsprogrammet Social-og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv, DPU, AU) gjorde gennem sin overskrift opmærksom på, at specialpædagogikken kan ses som en del af en sund inklusionstænkning. I sin forskning ser hun dog tendenser til, at børn flyttes over i almenundervisningen, uden at lærerne er klædt på til at håndtere komplicerede læringsituationer.

#### **Kamp mellem klinisk og sociologisk tilgang**

Det skyldes blandt andet, at inklusionsdiskussionen de sidste 20 år har været unødigt polariseret. Der har været kampe mellem den kliniske tilgang (inde i barnet perspektivet) og den sociologiske tilgang (rundt om barnet perspektivet). Det kliniske eller psykologiske perspektiv oprettede kompenserende strategier for det enkelte barn væk fra almenundervisningen og fællesskabet. Det resulterede i en berettiget kritik for stigmatisering og eksklusion. Den sociologiske tilgang talte derfor for en forandring af hele det pædagogiske læringsmiljø, så flere børn kunne rummes i fællesskabet. Det betød dog, at handicappet efterhånden blev reduceret til alene at være en social konstruktion. Men Lotte Hedegaard-Sørensen måtte selv gøre op med den forestilling, efter at have iagttaget børn med autisme i en længere periode. Det var tydeligt, at der på trods af sociale foranstaltninger stadig findes stadig findes en fysiologisk realitet bag diagnosen. Ved en forhastet vilje til inklusion kan man således komme til at usynliggøre behov, der kalder på en særlig pædagogik og en særlig professionel viden.

#### **En relationel handicapforståelse forener begge perspektiver**

De to perspektiver behøver dog ikke udelukke hinanden. Et individ kan have en fysisk funktionsnedsættelse (inde i barnet perspektiv), men det er ikke det samme som at have et handicap i forhold til omverdenen (rundt om barnet perspektiv). Handicappet og eksklusionen opstår i relationen mellem et individ med funktionsnedsættelse og den omverden, der ikke umiddelbart er i stand til at imødekomme

barnet og udvise tilgængelighed. Derfor kan børn være handicappede i en situation uden at være det i den næste. Derfor kan inklusion og specialpædagogik beskrives som en kritisk undersøgelse af relationen mellem elever og omverden i konkrete situationer. Arbejdet kræver derfor en evig nysgerrighed og åbenhed overfor muligheder, kompleksitet og dilemmaer i praksis. Det skaber komplicerede lærings-situationer, der konstant kræver praksisudvikling.

Derfor er det ikke nok at uddanne til en manualbaseret professionalisme, der tager afsæt i kompensati-on for fikserede diagnoser. Men det er dog stadig en vigtig kompetence. Blot er det også nødvendigt at opbygge en evne til at vurdere, skønne, justere og reflektere under og efter praktiske situationer. Denne situerede professionalisme ser Lotte H-S flere eksempler på i de interne rapporter.

### **Hvordan kan speciallærere og specialpædagoger støtte det almene system?**

Lige nu er den specialpædagogiske viden dog ofte løsrevet fra praksissituationer og medtænker ikke komplicerede situationer i praksis. Derfor er der et problem med "transfer" mellem teori og praksis. Men den viden, som der er brug for, må relateres til praksissituationer i et samarbejde mellem forskellige faggrupper. Der er med andre ord også brug for didaktisk eller pædagogisk viden i rådgivningen. Specialisterne må kunne relatere direkte til praksis.

### **Den specialiserede viden på vandring i det almene område**

Lotte H-S foreslår derfor en mere fleksibel sammenhæng mellem fagligheden i det specialpædagogiske system og den almene undervisning. Hun tror ikke, man kan fastholde en entydig opdeling mellem specialpædagogik og inklusion. Lærerne i almenpraksis ved godt, at de mangler viden fra specialområdet og efterspørger derfor kompetenceudvikling og efteruddannelse. Man kunne forestille sig flere forskellige scenarier for udveksling mellem de to områder:

1. *Specialister fast ansat i institutioner*
2. *Specialister på kontinuerlige besøg og fast, løbende konsulentvirksomhed i institutioner*
3. *Samarbejdsformer, der muliggør fælles analyse af praksissituationer (praksisfortællinger, video, vignetter, supervision m.m.)*

### **Diskussion efter oplæg**

Diskussionen viste en stor vilje til at bidrage med situeret viden til det almenpædagogiske område, men samtidig var der også en stor bevidsthed om, at man ikke blot kan fordele specialpædagoger og lærere ud på almindelige institutioner i faste stillinger, da deres faglighed vokser ud af det praksisfællesskab, som findes på specialtilbuddene. Marjatta kunne fortælle, at de allerede var i gang med at etablere en rådgivningsenhed i forhold til det almene område.

## Etablering af et tværorganisatorisk netværk efter projektets udløb

Som afslutning på det sidste forskningsværksted blev det besluttet at etablere et fagligt netværk, der fortsætter med to årlige møder om året efter projektets udløb. Intentionen er at skabe et rum for gensidig supervision omkring konkrete cases, hvor der arbejdes med praksishistorier. Desuden kan det blive en naturlig ramme for det videre arbejde med den praksisudvikling, der er udsprunget af den gensidige inspiration mellem de tre institutioner.

Det var vigtigt for deltagerne, at netværket gradvist kunne optage flere medarbejdere udenfor de faste deltagere i projektgruppen, så erfaringerne fra projektet gradvist kan slå rod i hele medarbejdergruppen fra hvert sted. Men kontinuiteten skal også bevares. På sigt kunne deltagerne også forestille sig, at netværkets arbejde kan blive interessant for andre institutioner eller uddannelsessteder.



# 6. FREMADRETTET OVERFØRSEL AF VIDEN OG PRAKSIS

De forskningsbaserede analyser i de tre specialskoler har, som det er fremgået, dannet rammen for en refleksiv proces i en række udviklings- og forskningsværksteder, hvor der er blevet udfoldet fælles formuleringer af kernefaglige indsigter og problemstillinger for det social- og specialpædagogiske arbejde. Hensigten har været at etablere en styrket faglig offentlighed i Region Sjælland for de sundhedsfremmende værdifulde elementer i det pædagogiske virke på feltet, som medarbejdere og ledere har ønsket at bringe videre til andre skoler, kommuner og professions-ansvarlige samt bredere ud til det social- og specialpædagogiske felt.

## OVERFØRSEL AF VIDEN TIL ANDRE SPECIALTILBUD

Projektet har ikke haft til hensigt at fremskrive en bedste praksis, som udtømmende kan overføres til andre institutioner. Det har i stedet været intentionen at pege på tre pædagogiske praksisfællesskaber, der alle på hver sin måde er eksperter i at skabe den sociale trivsel blandt børn og unge med indlæringsvanskeligheder, der gør, at de alligevel kan blive modtagelige for læring og gennemgå et værdigt udviklingsforløb. Da den social- og specialpædagogiske viden om sundhedsfremme, som forskningsanalyserne har afdækket, er tæt knyttet til de konkrete praksisfællesskaber, har vi valgt at skabe faglige netværk mellem institutionerne, der ekspliciterer og videreudvikler denne praksis.

Dette valg begrundede Birgit Kirkebæk således på det sidste forskningsværksted: ”Det er i den forbindelse muligt, at det er nødvendigt at gå stik mod tidens strøm, som handler om evidens og ”hvad der virker” og i stedet tænke mere på, hvilke rum vi sammen kan skabe for glæde, udvikling og indsigt... Det kræver en så sikker, faglig specialpædagogisk og socialpædagogisk viden, at det er muligt at improvisere i nuet på baggrund af solid indsigt.” Dette projekt og netværk har netop til hensigt at give sprog til denne professions-kunst, som den bliver udfoldet i praksis. For - både igennem udvidelsen af det konkrete netværk og gennem den videre formidling af indholdet i denne rapport - at sprede denne viden og erfaringsdragning til en større kreds af specialtilbud og folkeskoler.

Nærværende projekt har i tråd med en lang række andre professionsrettede forsknings- og udviklingsprojekter klart resulteret i en fælles bevidsthed for at udvikle et eget sprog for de praksiserfaringer, der dagligt arbejdes ud fra, men som ikke altid kommer til orde i kommunikation imellem forskellige kollegiale grupper, eller opadtil i forhold til ledelse og kommune. I projektet har der således beskrevet og analyseret måder, hvorpå pædagoger og lærere kan indgå i sundhedsfremmende og udviklende rela-

tioner til børn med særlige behov sammen med forældre og kolleger:

- *Marjatta: Gennem rytme og kunstneriske processer*
- *Himmelev: Gennem anerkendende forenkling og stressreduktion*
- *Sigrid Undset: Gennem netværksmøder, forældresamarbejde og støttet kommunikation*

Projektet har vist en stor vilje til at lære af hinandens praksis, men det har også vist, at denne vilje til tværoorganisatorisk læring vokser frem af en netværksdannelse med gensidig anerkendelse, der tager hensyn til de forudsætninger og behov, som gør sig gældende på de enkelte institutioner. Samtidig er det afgørende, at der er mulighed for at opleve den nye praksis direkte gennem studiebesøg. Hvis disse forudsætninger er på plads, er det dog også muligt at fastholde et langstrakt lærings- og udviklingsperspektiv gennem den daglige drift. Derfor anbefaler vi, at man arbejder videre med en udvidelse af denne netværksdannelse til andre specialtilbud efter projektets udløb, i såvel specialtilbud i almindelige folkeskoler som i specialskoler. Center for Sundhedsfremmeforskning og de tre deltagende institutioner har foreløbigt dannet et ERFA-netværk til fortsættelse af disse diskussioner af praksiserfaringer med mere og vil invitere flere instanser fra praksis ind i netværket fremover.

#### **De tre institutioner pegede selv på følgende ønsker for fremtidige netværk:**

- *Internt: Skabe flere refleksive rum til tværfaglig videndeling og praksislæring midt i den daglige drift.*
- *Tværoorganisatorisk: Skabe faglige netværk mellem institutioner, der kan udvikle praksis og derudover bidrage til at skabe mere situeret praksislæring på lærer- og pædagoguddannelserne.*
- *Relation til forvaltning: Ønske om samarbejde med en forvaltning, der i højere grad kan optræde som facilitator for gensidige læreprocesser ved siden af det nødvendige kontrolarbejde.*

## **OVERFØRSEL AF VIDEN TIL INKLUSIONSPROCESSEN I FOLKESKOLEN**

Blandt de tre institutioner og de inviterede eksperter har der været udtrykt bekymring for, at opbygningen af den ekspertise, der er foregået over en meget lang årrække i det specialpædagogiske område, risikerer at gå tabt, hvis den ikke overføres til de skoler og særtilbud, der måtte blive etableret under den aktuelle omstrukturering imellem specialskoler, folkeskoler og øvrige former for tilbud. Dermed peges der på, at medarbejdere og ledere ser, at der aktuelt - i lyset af de udmeldte politiske målsætninger for inklusion fra regeringen overfor KL og De Danske Regioner - kan skabes en kunstig modsætning mellem specialpædagogik og inklusion.

Det anses for at være overordentlig vigtigt, at professionsfagligheden i det social- og specialpædagogiske arbejde vandrer med ud i skoler og SFO'er i takt med, at de måtte overtage dele af de grupper, som i dag befinder sig i specialskolernes regi. Forudsætningen herfor er, at den praksisbaserede specialpæda-



gogiske ekspertise søges artikulere stærkere ind i situeret læringsperspektiv end det i dag er tilfældet. En måde at virkeliggøre dette på er at etablere regionale erfa-netværk af praksisfællesskaber mellem praktikere på feltet til udvikling af faglighed og gensidig læring. Således har de tre deltagende institutioner sammen med CSUF på RUC som sagt etableret et netværk i Region Sjælland, der på sigt ønsker at række videre ud til alle praktikere på feltet i regionen.

Det kan være bekymrende, at professionsfagligheden i specialtilbuddene ikke i højere grad medtænkes som en ressource for inklusionsprocessen, der kan arbejde sammen med PPR (Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning i den enkelte kommune) og VISO (den nationale Videns- og Specialrådgivnings Organisation). Da en aktuell rapport om kommunernes omstilling til inklusion viser, at flere folkeskolelærere efterspørger viden, som er forankret direkte i en pædagogisk/didaktisk kontekst snarere end i en klinisk/psykologisk viden (Baskivar, 2013), vil vi forvente, at denne situerede viden i fremtiden også vil blive søgt i specialtilbuddene. Dette projekt har således beskrevet, hvordan denne viden er indlejret i sundhedsfremmende "settings", hvor social- og specialpædagogiske praksisfællesskaber har fokuseret på at skabe passende rammer for den trivsel, som er forudsætningen for, at børn og unge også kan udvikle sig sprogligt og kognitivt. I løbet af forskningsprojektet har Lotte Hedegaard-Sørensen (DPU ved AU) således foreslået tre mulige scenarier for, hvordan den special- og socialpædagogiske viden kan vandre ind i folkeskolen:

1. *Specialister fast ansat i institutioner (eventuelt med fast tilknytning til et specialtilbud)*
2. *Specialister på kontinuerlige besøg og fast, løbende konsulentvirksomhed i institutioner*
3. *Samarbejds- eller netværksformer, der muliggør fælles analyse af praksissituationer (praksisfortællinger, video, vignetter, supervision m.m.)*

På Marjatta Udviklingscenter er man ved at etablere en fast rådgivningsenhed, og på Sigrid Undset er der netop oprettet en ordning, hvor 3 af lærerne en dag om ugen skal ud til kommunens skoler og rådgive om inklusion i de enkelte klasser. I den forbindelse bemærker en leder, at det er vigtigt at balancere relationen til folkeskolen: "Der skal bibeholdes et specialpædagogisk miljø, der er fremme i skoene, men samtidig skal speciallærerne vide, hvad der sker i den almindelige folkeskole. Der skal være en vekselvirkning, hvor man lærer af hinanden." Da de kompetencer, som lever i specialskolerne i høj grad er bundet til de konkrete praksisfællesskaber på institutionerne, kræver en vidensoverførsel fra specialskoler til folkeskoler således, at der etableres et tættere og mere fleksibelt samarbejde mellem de to parter. Desuden vil det under opstarten være en fordel at afsætte ressourcer til, at udvalgte specialtilbud får mulighed for at eksplicite og sprogliggøre deres viden med henblik på at kunne indgå i en rådgivningsfunktion sammen med andre instanser. Således ser ud til, at den aktuelle aftale om justering af kommunalreformen kommer til at indebære en reorganisering af dele af den specialpædagogiske rådgivningsfunktion. Det åbner for nye muligheder at organisere rådgivningen på, hvor medarbejdere fra specialtilbuddene eventuelt kunne indgå som et delelement.

## VALGET AF SUNDHEDSFREMMEPERSPEKTIVET OG FREMTIDIG FORSKNING

Det metodologiske aktionsforskningsgreb i projektet, der trækker analyseresultater ud af en praksisnær forskning, kan anbefales til kommende forsknings- og udviklingstiltag, om end det naturligvis er undtagelsesvise perioder, det kan foregå i. Her er projektets erfaringer, at brug af en anerkendende styringslogik omkring de første faser af et forsknings- og udviklingsarbejde er frugtbar, hvor hver institution får mulighed for at blive spejlet enkeltvis. Derefter kan en dialog omkring forskellige opfattelser af, hvad der er god sundhedsfremmende praksis i forhold til én situation være på sin plads for at tilskynde til mere solid læring og gensidig diskussion.

Fremadrettet har projektets forsknings- og udviklingsresultater vist, hvorledes det arbejde der dagligt gennemføres i special- og socialpædagogisk indsats omkring trivsel og selvhjulpenhed, i stort omfang giver mening at sætte ord og begreber på fra sundhedsfremmes teori- og begrebsapparat; det går let i clinch med refleksionerne på egen erfaringspraksis. Sundhedsfremme professioner bør derfor fortsat gøre praksisstudier og opsøge praksisfællesskaber i opbygning af curriculum på feltet.

Projektet har således også givet plads til, at studerende fra RUC's uddannelse i sundhedsfremme i to semestre er kommet på et døgn's feltbesøg på Specialskolen Marjatta og fået skærpet deres faglige forståelse af sundhedsfremmes betydning i pædagogisk arbejde, i dannelse af fællesskaber i strukturering af netværk og styrket evne til at omsætte deres faglige viden. Det har været en særdeles givende erfaring for såvel RUC's studerende og faget sundhedsfremme, og har bibragt Marjatta friske syn på egen praksis udefra. Fremover har begge parter forpligtiget sig på at fortsætte denne praksis som integreret i et specialdesignet kursus på sundhedsfremme. Tilsvarende samarbejdsplaner for de to andre institutioner er under overvejelse, såvel som mulighederne for at etablere praktikpladser er under overvejelse.

Projektet har endvidere mundet ud i en fortsættelse af den forskningsrettede læring på feltet, idet Ditte-Marie From, der i mellemtiden er blevet adjunkt på Roskilde Universitet, har forhandlinger med Sigrid Undset om forskning i pædagogisk praksis med understøttelse af sproglig og visuel kommunikation, blandt andet ved brug af talemaskiner. Det vil skabe en udløber fra projektet, der bidrager til at skabe en fortsat offentlighed og læring i feltet mellem Center for Sundhedsfremmeforskning og specialtilbuddene.

# 7. SAMMENFATNING AF FORSKNINGSANALYSER OG AKTIONSFORSKNINGFORLØB

Det følgende kapitel er en kort sammenfatning af henholdsvis kapitel 4 om forskningsanalyser i udvalgt praksis og kapitel 5 om læringen i projektet. Det understreges, at der er tale om små udpluk fra en større kontekst. Sammenfatningen af læringen i projektet omfatter kun den interne læring på hver skole samt den foreløbige status af netværksarbejdet efter gensidige besøg. Se i kapitel 5 og 6 for resultater af de fælles udviklings- og forskningsværksteder, der lagde vægt på udvikling af fagligheden i det social- og specialpædagogiske arbejde.

## RESULTATER FRA FORSKNINGSANALYSER I UDVALGT PRAKSIS (SE KAPITEL 4)

### Marjatta – rytme og kunstneriske processer

#### **Analysetematik 1: Bio-rytmer som et sundhedsfremmende aspekt**

Medarbejdere bruges begrebet ”rytmer” til at omtale processer på flere niveauer. Der tales om til bio-rytmer knyttet til kroppens og organernes funktion som for eksempel vejrtrækning, der tales om rytmer i brugernes stemninger og måder at være aktive som for eksempel at være træt, frisk, indadvendt eller udadvendt, der tales om sociale rytmer knyttet til fællesskabets måde at tilrettelægge dagliglivet, og sidst henvises der også til naturens og omgivelsernes rytmer.

#### **Analysetematik 2: At balancere et trivselsfuldt liv**

Balancer og doseringer på Marjatta er indlagt i dagsforløbet, lige fra balanceringen af undervisningen til de mere overordnede forløb af aktivitet og ro og fordybelse, som går hen over dagsløbet. Rytmen skal sikre en nær sammenhæng mellem dagligdagens bevægelser og aktiviteter, som måske bedre kan undgå brud og ubalancer i hverdagslivet end et traditionelt børne- og ungdomsliv. Man kan derfor sige, at Marjatta tilbyder et særligt doseret hverdagslivsmønster og indhold, som vurderes at være passende til brugernes specielle behov begrundet ud fra deres handicap.

#### **Analysetematik 3: Rytmer som dynamiske og fleksible impulser**

Medarbejderne på Marjatta pegede i projektet på, at rytmen er at tænke som de levende impulser, der kommer til udtryk i deltageres aktiviteter, handlinger og spontanitet. Struktureringen af dagens

aktiviteter er en måde at skabe en god sammenhængende og balanceret social ramme om børnene og de unges impulser og livsytringer, således at de kan indgå meningsfuldt i en fælles genkendelig rytme i hverdagskulturen.

#### **Analysetematik 4: Overskuelighed og genkendelighed som sundhedsfremmende mestring**

Den fælles genkendelighed kan tænkes som en særlig hjælp til børn og unge, der er meget udfordrede i forhold til at skulle kunne forstå andre menneskers perspektiver, deres forståelser, anderledes sprog og erfaringshorisonter. Der er det en hjælp til at kunne udvikle dybere forståelse og kommunikation med andre, når man deler et sprog, kender hinanden godt, og er på bølgelængde i relativt synkroniserede dags- og livsforløb.

#### **Analysetematik 5: At arbejde med kunstneriske processer**

De kunstneriske forløb og udtryk er noget, der skaber kvalitet i dagligdagen. Det vækker ofte en masse glæde og energi. Denne kvalitet ved at have et usædvanligt stort fokus på kunst og kunsthåndværk i dagligdagen og som undervisningsform er noget, der opleves som en stor kvalitet og rigdom af både medarbejdere, brugere, af forældre og eksterne aktører.

#### **Analysetematik 6: Kunstneriske processer som middel til et anerkendende identitetsarbejde**

I et sundhedsfremmende perspektiv er det ikke så meget det kunstneriske produkt, som er vigtigt, det er netop processen. Den proces, hvor barnet eller den unge eller en medarbejder skaber noget og udtrykker sig. I det ligger en personlig udvikling og en udvikling af identitet, forstået som den måde, man gennem processen forstår sig selv i forhold til fællesskabet, og bliver set og anerkendt i den proces. På den måde kan man måske anskue de kunstneriske processer som et anerkendende identitetsarbejde, hvor et barn eller en ung samtidigt med at det udvikler sine kompetencer og færdigheder på forskellig måde, også udvikler sin selvbevidsthed og evne til at udtrykke sig.

### Himmelev – anerkendende forenkling og stressreduktion

#### **Analysetematik 1: Marte Meo-metoder og fremme af det gode liv**

Marte Meo betyder ved egen kraft, og tanken er, at hvert barn har en iboende kraft, der kan udvikles til at fremme trivselsprocesser i hverdagen. Metoden arbejder derfor med anerkendelse af barnets initiativer. Disse bliver betragtet som meningsfulde (også i de tilfælde hvor de kommer til udtryk som en voldsomhed), fordi initiativer formidler, hvad barnet har brug for.

#### **Analysetematik 2: Veje til handlekompetencer**

Generelt i den interne skole tænkes der ofte i handlekompetencer frem for traditionel undervisning, fordi handlekompetencer kommer før det boglige. Det er skolelærerens opgave at have blik for de små, positive udviklinger, for eksempel de sociale samspil, og dernæst at benævne disse både over for sig selv og børnene, så læring, udvikling og fremskridt bliver tydelig. Det pædagogiske arbejde med handlekom-

petencer i skolen kan siges at lykkes, når børnenes selvbillede bliver styrket.

### **Analysetematik 3: At begribe sin krop**

At begribe sin krop er en pædagogisk opgave, der både handler om at holde sund, men i første omgang for mange af børnenes vedkommende kan siges at handle om at træne barnet i at mærke sig selv og sin krops tegn, signaler, begrænsninger og muligheder.

### **Analysetematik 4: Venskaber**

En vigtig del af et trivselsfuldt liv er dannelse af sociale relationer og venskaber. Mange af børnene på Himmelev Behandlingshjem har svært ved at indgå i sociale relationer med andre børn og voksne, men vil rigtig gerne være venner. Pædagoger og lærere faciliterer venskabsdannelse ved at pille centrale elementer ud af en gældende venskabssituation og arbejde med dem i små overskuelige enheder sammen med børnene.

### **Analysetematik 5: Hjemfølelse og institutionsliv**

Himmelevs nybyggede etplanshuse er skabt med henblik på at skabe et så trivselsfuldt miljø som muligt for børnene – ikke mindst for at dæmpe stress blandt børnene over for eksempel for mange stimuli. At skabe et hjem handler først og fremmest om at skabe et miljø, som børnene trives med at leve i – uden frustrationer eller stressfølelser over indretningen.

## Sigrid Undset – netværksmøder, forældresamarbejde og støttet kommunikation

### **Analysetematik 1: Fra sundhedsforståelser til sundhedspædagogik**

Sundhedsforståelserne på Sigrid Undset rækker udover et isoleret blik på den fysiske krop og medicinske diagnoser. Man ser snarere på kroppen og mennesket i samspil med omgivelserne og i forhold til, hvad der giver livskvalitet: At være i stand til at sige til og fra, at være udadvendt, at have selvtillid og selvværd, at være nysgerrig, at have god energi, at have legekammerater og gode venner, at blive set, hørt og anerkendt af sine omgivelser, at være selvhjulpne og at være glad formuleres således som hverdagslige eksempler på børn, der vurderes til at være i trivsel.

### **Analysetematik 2: Sundhedsfremme med struktur, godt humør og ægte relationer**

De faste rammer omkring børnene er med til at præge børnenes trivsel og livskvalitet. Muligheden for både at handle ud fra allerede tilegnede kompetencer øges, når rammerne er faste, men muligheden for at tilegne sig nye handlekompetencer får ligeledes fra et pædagogisk ståsted gunstige betingelser. Det gode humør og den muntre tilgang til børnene er ikke en påtaget pædagogisk metode, men snarere et positivt udfald af, at medarbejderne rigtig godt kan lide at arbejde med børnene. Læringsrummet kan siges at være betinget af medarbejdernes personlige engagement og deltagelse i børnene, fordi det er i mødet med børnene, at børnenes styrker og potentialer træder frem.

### **Analys tematik 3: Kommunikation og livskvalitet**

Kommunikation er et pædagogisk kernebegreb på Børnespecialskolen og i Tulla. En ting er verbal kommunikation, som nogle af børnene ikke har i særlig høj grad, men så har de andre former for kommunikation, for eksempel kropssprog, mimik og tegn til tale, der respekteres på lige fod. Medarbejderne, hvis pædagogiske praksis har talecomputerne integreret i deres undervisning i sprogklasserne, vægter særligt det støttende og alternative talesprog i deres undervisning med henblik på at gøre børnene i stand til at kommunikere med omverdenen.

### **Analys tematik 4: Netværksmøder – fokus på styrker og behov**

Tankegangen bag netværksmøderne er en metode, der tager udgangspunkt i, at de primære personer omkring barnet med særlige kommunikationsbehov skal samarbejde om at udvikle gode løsninger for barnet. At inddrage børnenes netværk på tværs af fagpersoner i institutionen og række ud til forældrene på hjemmefronten er en måde dels at arbejde helhedsorienteret og også en måde at skabe ejerskab omkring udviklingsprocessen og søge en ensartethed. Samtidigt kan det også siges at være en måde at søge at udligne de magtpositioner, der måtte herske relationerne imellem, ved at lade samtlige primære voksne komme til orde som repræsentanter for barnet.

## **LÆRING I PROJEKTET (SE KAPITEL 5)**

### **Marjattas læring i forhold til fokus på rytme og kunstneriske processer**

På Marjatta var en af de afgørende diskussioner, hvordan skolehjemmet sprogliggør sin praksis omkring rytme og kunstneriske processer. Rapporten gav et tilbud om et nyt sprogbrug til beskrivelsen af de to fokusområder. Den fælles diskussion mellem praktikere og forskere handlede i høj grad om, hvordan denne nye sprogbrug kunne indtages og udvide den gængse pædagogiske sprogbrug på Marjatta. Det indebar også, at der blev sat spørgsmålstegn ved den aktuelle praksis – særligt i forholdet mellem individuel livsførelse og fælles rytmer.

Samtalen om hensynet til den enkelte i den rytmiske ramme førte til en nyformulering af problematikken. En leder formulerede det på den måde, at skolen ikke blot forsøger "at tage hensyn til den enkelte". Det vil være mere rammende at sige, at skolen "finder et positivt hensyn til forholdet mellem den enkeltes rytme og fællesskabets rytme." Skolen sigter mod at skabe et fælles undervisningsrum og boenhederne ønsker at skabe et fælles værested, men det er lærernes og pædagogernes opgave at tage hensyn til den enkelte i den måde man skaber det fælles rum på. På den måde får den enkelte mulighed for at skabe sin egen livsførelse ved den måde vedkommende evner og ønsker at deltage på. Men det er vigtigt, at tilbuddet om fællesskab bliver ved med at være et tilbud.

Nogle medarbejdere oplever, at de i praksis altid har haft den anerkendende forståelse af de kunstneriske processer, som rapporten beskriver. Men de har ikke været så tydelige omkring sprogbrugen før. Således beskriver en leder, hvordan rapportens beskrivelse af den anerkendende praksis omkring de

kunstneriske processer, har hjulpet hende til at give en tydeligere pædagogisk og psykologisk forklaring på skolens satsning på det kunstneriske arbejde, når nye børn skal visiteres.

Alt i alt har arbejdet med rapporten fremhævet de anerkendende aspekter ved både arbejdet med at skabe en rytmisk sammenhæng i livet og arbejdet med kunstneriske processer. Gruppen er enige om, at det kan være en langsigtet målsætning at bruge erkendelsesprocessen i forskningsprojektet til at skrive det anerkendende element mere frem i værdigrundlaget for skolen. Begrebet livsførelse er særligt velegnet, fordi det beskriver anerkendelse på en måde, hvor livselementet og dermed den daglige rytme er understreget. Og det er et særligt kendetegn ved special- og socialpædagogikken på Marjatta skolehjem.

### **Marjatta ønsker at arbejde videre med:**

- *Fremskrivning af det anerkendende element i beskrivelsen af rytme og kunstneriske processer i skolens værdigrundlag. Det sker i forlængelse af den interne rapport.*
- *Muligheden for at talepædagogen kan begynde at bruge talecomputere. Undersøgelsen sker i samarbejde med Sigrid Undset.*
- *Muligheden for at skabe et netværksarbejde omkring dageleverne, der inddrager forældre og medarbejdere på tværs af faggrupper. Undersøgelsen sker gennem et samarbejde med Sigrid Undset.*
- *Brugen af piktogrammer og forenkling i forhold til børn med autisme, hvilket er inspireret af Himmelevs praksis*
- *Brugen af trivselskort i ungdomsuddannelsen, der er inspireret af Sigrid Undset.*

### **Himmelevs læring i fht. fokus på anerkendende forenkling**

Samtalen hos Himmelev tog særligt udgangspunkt i rapportens spejling af, hvordan nogle af de interviewede medarbejdere fortalte om deres pædagogiske praksis. Flere ledende medarbejdere oplevede således en afstand mellem deres egen forståelse af praksis og enkelte medarbejders fortælling om undervisningspraksis. Det åbnede på den ene side for en diskussion af det konkrete forhold om undervisningens dobbelte fokus på både faglighed og social trivsel. På den anden side gav det også anledning til at opdage et behov for at udvikle en tydeligere konsensus omkring institutionens egen pædagogiske sprogbrug, der inddrager praktikernes eget sprogbrug i udviklingsprocesser.

Det pædagogiske personale oplever ikke forholdet mellem trivsel og læring som en modsætning i den daglige praksis. Her er der en forståelse for at man må justere læringsmuligheder i forhold til det enkelte barns behov. I en specialklasse vil man hele tiden veksle mellem et fokus på trivsel og et fokus på læring, mens man i almindelige klasser godt kan have lange perioder med fokus på læring. Men samtidig oplever de dog, at der kan forekomme et normaliseringspres fra folk, som ikke kender den pædagogiske dagligdag så godt og derfor oplever en modsætning mellem trivsel og læring.

Flere i gruppen talte sig frem til, at det ikke så meget er valget af metoder som f.eks. Marte Meo eller narrativ psykologi, der kendetegner pædagogikken på Himmelev. Det er snarere et bredt praksisprincip om ”forenkling”, der kendetegner stedet på tværs af de aktuelle metodevalg. Ved afslutningen af projektet kan flere medarbejdere fortælle om, at begrebet om forenkling blevet brugt mere og mere i den daglige samtale mellem de pædagogiske praktikere. Det har skabt et nyt fokus i den fælles sprogbrug omkring, hvordan man gør tingene på Himmelev, der ligger tættere op af den daglige praksis. Det har givet en forståelse for, hvordan man kan bruge refleksive samtaleprocesser til at indkredse praksisprincipper, der ligger tættere på den daglige sprogbrug end både værdier og konkrete metoder.

#### **Himmelev ønsker at arbejde videre med:**

- *En større inddragelse af de pædagogiske praktikere i skolens udviklingsarbejde – særligt omkring implementeringen af den narrative metode*
- *Udviklingen af et netværksarbejde med dagbørnene, der benytter sig af metoden ”Signs of Safety”*
- *Starte et mere åbent udviklingsprojekt, der handler om at få øje på flere muligheder for at skabe fælles kulturrum for børnene: Ofte at være sammen om noget i stedet for at tilpasse miljøet til det enkelte barn. Det sker i et samarbejde med Marjatta.*

#### **Sigrid Undsets læring i fht. fokus på netværksmøder og forældresamarbejde**

Samtalerne på Sigrid Undsets udviklingsværksteder kom særligt til at kredse om, hvordan netværksarbejdet med børn og forældre samtidig også skaber nye samarbejdsrelationer mellem medarbejderne. Mens rapporten handlede om den pædagogiske praksis omkring netværksarbejdet med børn og forældre, så kom diskussionen på værkstedet til at udfolde en historie om, hvordan et paradigmeskifte hos skolens ergo- og taleterapeuter hjalp med at forvandle praksis i resten af organisationen. Dermed blev det også en lejlighed til, at Sigrid Undset kunne tydeliggøre de processer, som har været med til at udvikle deres pædagogiske og organisatoriske samtalekultur. Det blotlagde både en historie om en udvikling og om de skel mellem organisationens enheder, som det tværfaglige netværksarbejde stødte ind i undervejs.

En del af samtalerne kredsede om de problemer, som optræder, når man forsøger at etablere et ligeværdigt samtalerum mellem forskellige faggrupper og organisatoriske enheder, som ikke er blevet forberedt til at deltage på samme niveau i processen. Netværksmøder skaber således et ”disciplineret” samtalerum”, som det kræver både forståelse, tilvænnning og opbygning af faglige kompetencer at deltage i. På sigt har det tværfaglige arbejde dog været med til at skabe en tydeligere sammenhæng mellem skole og SFO, da det grundlæggende er barnets behov og forældrenes udsagn, der vejer tungest på møderne. Efterhånden som personalet er blevet gode til at afstemme sig efter hinandens faglighed, går det også bedre med at deltage ligeværdigt.



Medarbejdere og ledelse fortæller om, hvordan denne læring omkring vigtigheden at inddrage alle medarbejdergrupper på lige fod i fælles udviklingsprojekter, allerede har sat spor i skolen næste store projekt. Således valgte ledelsen at indkalde til et åbent møde om, hvordan det kommende helhedstilbud til 8.-10. klasse skulle udformes. Det har fra starten skabt en proces, hvor alle interesserede har haft mulighed for at blive inddraget i udviklingsarbejdet. Både ledelse og medarbejdere giver udtryk for, at den øgede bevidsthed om kommunikation og rollefordeling har skabt et helt nyt samarbejds-klima mellem SFO og skole-delen.

### **Sigrid Undset ønsker at arbejde videre med:**

- *Skabe nye rammer for at realisere helhedsskolen: Derved er det oplagt at strukturere hverdagen på en ny måde. Besøg hos Marjatta har givet gode input til denne proces:*
  - o *Skabe mere plads til det musiske og motoriske i undervisningen generelt*
  - o *Genoverveje skolens valg af et tolærer-system og overveje at indføre faglærere, så der kan komme større faglighed ind i de kreative fag*
  - o *Undersøge muligheden for at eksperimentere med timelængden, så man bedre kan udnytte flowet i undervisningen uden at skulle stoppe lade sig stoppe skoleklokken.*
- *Undersøge Himmelevs og Marjattas måde at arbejde med differentierede takster på - afstemt efter børnenes behov.*



# LITTERATURLISTE

**Andersen, John & M. Frandsen**, (red.). (2007) Fra bibliotek til lokalsamfundscener – evaluering af Community Center Gellerup. Research Paper nr. 1/07. Research Papers. Roskilde: MOSPUS. Department of Environmental Social and Spatial Change. Roskilde University.

**Andersen, John (2011)** *Sundhedsstrategier set i et empowermentperspektiv*. I Dybbroe, Land & Nielsen (red.) *Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv*; København: Akademisk Forlag

**Antonovsky, A. (2000)** *Helbredets Mysterium – at tåle stress og forblive rask*. Hans Reitzels Forlag.

**Argyris, C. & Schön, D.A. (1978)** *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Company.

**Baskivar, S. (2013)** *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2013.

**Bladt, Mette (2012)** "Frirum og værksteder" i Duus, Gitte o.a. (red.): *Aktionsforskning, Samfundslitteratur*, 2012.

**Dooris, M. (2009)** "Sundhedsfremmende settings: teori, politik og praksis". M. Carlsson, *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme – teori, forskning og praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

**Dybris, Anja (2005)** *25 år - fra genstand til menneske*. Socialpædagogen, nr. 12

**Green & Tones (2010)**: "Health and Health Promotion" (chp. 1). I *Health Promotion: Planning and Strategies*. London: SagePubl.

**Grostøl, Mette o.a. (2011)**: *Specialtilbud under pres – tid til næste skridt*, Socialpædagogerne, 2011.

**Iversen, L. m.fl. (2006)**: *Medicinsk Sociologi*, København: Munksgaard.

**Kickbusch, I. (2003)** The contribution of the World Health Organization to a new public health and health promotion. *American Journal of Public Health*, 93: 383-388.

**Juul Jensen, U. (1994)** "Sundhed, liv og filosofi". I Juul Jensen (red.) *Sundhedsbegreber – filosofi og praksis*; Århus: Forlaget Philosophia; s. 9-41, 32s.

**Lau, Charlotte., J. Holm, J. Andersen og B. Dybbroe (2012)** *Strategier for integreret sundhedsfremme*, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag

**Lauridsen, Jørgen From & Nielsen, Kurt Aagaard (1998)** *Aktionsforskning og kritiske forskerroller*, I Eikeland, O. m.fl.: Kunnskapsproduksjon I endring, Arbejdsforskningsinstituttet 1998.

**Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003)** *Situeret læring og andre tekster*, København, Hans Reitzels forlag.

**Majgaard, K. (2013)** *Refleksion over Jagten på autenticitet i offentlig styring*,  
[www.slip.cbs.dk/fol/content/download/951/.../1/.../Majgaard\\_artikel\\_del3.pdf](http://www.slip.cbs.dk/fol/content/download/951/.../1/.../Majgaard_artikel_del3.pdf) (set 2.7.2013)

**NICE (2008)** *Community engagement to improve health*. London: Public health guidance 9.

**Nordenfelt, L. (1993)** *Concepts of Health and their Consequences for Health Care*; Theoretical Medicine

**Parker, E.A.m.fl. (2004)** Application of Health Promotion Theories and Models for Environmental Health. *Health Education and Behaviour*, vol. 31, august 2004.

**IPörn, I. (1993)** *Health and adaptedness*; Theoretical medicine

**Regeringen (2002)** *Sund hele livet– de nationale mål og strategier for folkesundheden 2002-10*, Indenrigs- og Sundhedsministeriet: <http://www.sum.dk/Aktuelt/Publikationer/~media/Filer%20-%20dokumenter/Sundhedspakken09/Sundhedspakke09.ashx>

**Sundhedsstyrelsen (2010)** *Sundhed på tværs*. København: Sundhedsstyrelsen

**Tetler, Susan (2011)** *Inkluderende specialpædagogik som konstruktiv selvmodsigelse*, tiltrædelsesforelæsning onsdag den 2. Februar 2011, trykt i *Specialpædagogik* nr. 2, 2011.

**Ussing Bømler, T. (2007)** *Når samfundet udstøder*

**Wackerhausen, Steen (1994)** *Et åbent sundhedsbegreb – mellem fundamentalisme og relativisme*. I Jensen, Uffe Juul og Andersen, Peter Fuur (red.): *Sundhedsbegreber – filosofi og praksis* Århus: Forlaget Philosophia.

**Whitelaw, S. m.fl. (2001)** *'Settings' based health promotion: a review*. Oxford: Health Promotion International, Oxford University.

# PROJEKTGRUPPE

**Ditte-Marie From, Videnskabelig medarbejder**

*Adjunkt, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Center for Sundhedsfremmeforskning, RUC*

**Jesper Holm, Projektleder**

*Lektor, Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Center for Sundhedsfremmeforskning, RUC*

**Kasper Kristensen, Videnskabelig medarbejder**

*Adjunkt, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Center for Sundhedsfremmeforskning, RUC*

**Henrik Sørensen, Værkstedsleder**

*Seminarielærer og projektmedarbejder ved Marjatta Udviklingscenter, Marjatta Seminarium*

**Helle Lyndgaard Schmidt, Midlertidig videnskabelig medhjælp**

*Kandidatstuderende på Sundhedsfremme og Psykologi, RUC*

**Jeanette Park Ipsen**

*Layout*

**ISBN:** 978-87-7349-855-2