

FOKUS PÅ SKOLEGANG VED VISITATION TIL ANBRINGELSE UDEN FOR HJEMMET



08:15

DEL II

MARIE DAM MORTENSØN
MAJA NATACHA NEERBEK

08:15

FOKUS PÅ SKOLEGANG
VED VISITATION TIL
ANBRINGELSE UDEN FOR
HJEMMET

DELRAPPORT 2

MARIE DAM MORTENSØN
MAJA NATACHA NEERBEK

KØBENHAVN 2008
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

FOKUS PÅ SKOLEGANG VED VISITATION TIL ANBRINGELSE UDEN FOR
HJEMMET. DELRAPPORT 2

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk
Afdelingen for Børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:

Frank Ebsen, Den Sociale Højskole i København
Anne-Dorthe Hestbæk, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Geert Jørgensen, Landsforeningen af Opholdssteder og Skolebehandlingstilbud
Pernille Kvarning, Kommunernes Landsforening
Rasmus Larsen Lindblom, Velfærdsministeriet
Henrik B. Lauridsen, Foreningen af Danske Døgninstitutioner
Nina Ludvigsen, Socialpædagogernes Landsforbund
Bjarne Nielsen, Pædagogiske Psykologers Forening
Henrik Egelund Nielsen, Dansk Socialrådgiverforening
Elsebeth Schmidt Petersen, Undervisningsministeriet
Inge Svendsen, Undervisningsministeriet
Ivan Thaulow, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978- 87-7487-900-8

Layout: Hedda Bank

Oplag: 800

Tryk: Schultz Grafisk

© 2008 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig
angivelse af kilden. Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser
til eller gengiver SFI's publikationer, bedes sendt til centret.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
	Struktur uden betydning	10
	Helhedssyn – så vidt muligt	10
	Samarbejdet mellem socialrådgivere og PPR-psykologer	10
	Ledelsesmæssig opbakning	12
	Professionelle identiteter	12
	Tværfagligt samarbejde	13
1	PROBLEMSTILLING OG BAGGRUND FOR UNDERSØGELSEN	15
	Problemstilling og formål	15
	Undersøgelsens teoretiske perspektiv	18
2	UNDERSØGELSENS METODE OG DESIGN	21
	Den kvalitative metode	21
	Forundersøgelsen	22

	Kvalitativ delundersøgelse 2	23
3	PRÆSENTATION AF DE FIRE STRATEGISK UDVALGTE KOMMUNER	29
4	DEN KOMMUNALE ORGANISERINGS BETYDNING FOR VISITATIONEN	35
	Organisatoriske forhold i kommunerne	35
	Samarbejde mellem sagsbehandlere og PPR-psykologer inden anbringelsen	36
	Kommunernes visitationsprocedure i anbringelsessager	38
	Organisationsstruktur og fysisk placering	46
	Opsamling	55
5	SKOLEFORHOLD INDEN ANBRINGELSEN	57
	Børnene og de unges skolegang op til anbringelsen	57
	Folkeskolens rummelighed i forhold til de udsatte børn	59
	Synet på den kommende skolegang i anbringelsen	60
6	SOCIALRÅDGIVERNES OG PPR-PSYKOLOGERNES PROFESSIONELLE IDENTITET	63
	Fælles forhold og forskelle blandt professionerne	63
	Socialrådgivernes opfattelse af eget arbejde, egne arbejdsopgaver og eget ansvar	64
	Psykologernes opfattelse af eget arbejde, egne arbejdsopgaver og eget ansvar	67
	Socialrådgivernes og psykologernes gensidige opfattelse og forventninger til hinandens arbejde	70
7	SAMMENFATNING OG KONKLUSION	75
	Samarbejdet og fokus på skolegang i visitationsproceduren	75

Organiseringens betydning for fokus på skolegang	76
De professionelle identiteters betydning	81
Tværfagligt samarbejde eller flerfagligt samarbejde	83
BILAG A	87
Lovgivning og regelgrundlag	87
BILAG B	97
Tidligere undersøgelser	97
Forskningsfelt	105
Definition af centrale begreber	113
LITTERATUR	115
SFI-RAPPORTER SIDEN 2007	123

FORORD

Forskning om børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, peger på skolegang og uddannelse som en potentiel beskyttelsesfaktor mod yderligere udsathed for denne vanskeligt stillede gruppe i befolkningen. Samtidig konstateres det, at undervisningen af anbragte børn generelt er mangelfuld og muligvis præget af ringe opmærksomhed fra myndigheders side. Folketinget har besluttet at sætte fokus på den undervisning, børn og unge, som er anbragt uden for hjemmet, tilbydes, og efter aftale med Undervisningsministeriet gennemfører SFI et forskningsprojekt om *Anbragte børns undervisning*, der består af tre delprojekter. I det første er der med udgangspunkt i eksisterende data fra 2006 og 2007 foretaget kvantitative analyser med særlig vægt på skolegang. De to andre delprojekter, hvortil data er indsamlet i 2007, er kvalitative og omhandler henholdsvis, hvilken rolle den undervisningsmæssige vinkel spiller i visitationen til anbringelse, og hvordan der samarbejdes omkring skolegang for børn, der undervises eksternt såvel som på anbringelsessteder med intern undervisning. I denne rapport fremlægges analyser af de foretagne interview i fire strategisk udvalgte kommuner, som har medvirket i delprojekt 2. Rapporten er skrevet af forskningsassistent, cand.mag. Marie Dam Mortensen. Dog har stud.soc. Maja Natacha Neerbek skrevet bilag B (Tidligere undersøgelser).

København, maj 2008

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

Under den fælles titel *Anbragte børns undervisning* har SFI gennemført tre delprojekter, der har haft til formål 1) ved brug af eksisterende statistiske data fra 2006 og 2007 har SFI gennemført tre delprojekter, der har haft til formål 1) at give en kvantitativ indkredsning af forhold for børn og unge, der anbringes uden for hjemmet ved brug af eksisterende statistiske data fra 2006 og 2007, 2) at analysere arbejdsrelationer mellem de involverede parter under visitationen til anbringelse med udgangspunkt i fire strategisk udvalgte kommuner, og 3) at analysere samarbejdsrelationer mellem faggrupper på institutionerne samt i forhold til den tilsynsførende myndighed med udgangspunkt i otte anbringelsessteder (med og uden intern undervisning), der samarbejder med de fire kommuner i delprojekt 2. Data til de to kvalitative projekter er indhentet ved interview i 2007 med sagsbehandlere, PPR-psykologer og nærmeste ledere for de to grupper. Denne rapport fra delprojekt 2 vedrører samarbejdet i visitationsfasen i de fire kommuner. Undersøgelsen handler imidlertid ikke om netop disse fire kommuner, men om sammenhænge og problemstillinger, når visitationen gribes forskelligt an. Derfor oplyses navnene på de fire kommuner ikke.

STRUKTUR UDEN BETYDNING

I de to mindre kommuner er proceduren ikke så opsplittet som i de to større, hvilket betyder, at sagsbehandleren er mere inddraget i visitationsprocessen end i de større kommuner. På trods af, at kommunerne er forskellige, hvad angår visitation og beslutningskompetence i forbindelse med anbringelser, synes dette ikke umiddelbart at have nogen større indflydelse på fokus på skolegang i anbringelsesprocessen. Det er altså ikke så afgørende for fokus på skolegangen, om beslutningskompetencen ligger i sagsbehandlergruppen, eller om den er udskilt til udvalgs- eller ledelsesniveau.

HELHEDSSYN – SÅ VIDT MULIGT

Det er sagsbehandleren, som er tovholder i anbringelsesprocessen, alene eller i samarbejde med en konsulent, der planlægger, hvilket skoletilbud barnet skal have. Sagsbehandlerne tænker skolen med ind i anbringelsen, men de vægter først og fremmest anbringelsesstedet. Dette hænger sammen med udbuddet af anbringelsessteder. Hvis sagsbehandlerne eller konsulenterne oplever, at det er vanskeligt at finde et anbringelsessted, der kan matche barnets eller den unges behov, er de mere tilbøjelige til at slække på kravet til skoletilbuddet. I forlængelse af dette kan der komme en vis automatik i visitationen til de interne skoler¹, da en del anbringelsessteder med intern skole ikke vil modtage børn og unge, der ikke samtidig går på stedets interne skole. Den interne skole er bl.a. af økonomiske grunde 'en del af en pakke'. Her kan man stille spørgsmålstegn ved, om det er hensigtsmæssigt i forhold til bedst muligt at tage højde for barnets eller den unges skolemæssige behov.

SAMARBEJDET MELLEML SOCIALRÅDGIVERE OG PPR-PSYKOLOGER

Forud for selve beslutningen om anbringelse går ofte en række forsøg med forebyggende foranstaltninger. Samarbejdet mellem sagsbehandlere

¹ I afsnittet Definition af centrale begreber i Bilag B redegør vi for, hvordan vi benytter begrebet.

og psykologer kan fx foregå som et led i § 50 -undersøgelsen, hvor sagsbehandleren beder PPR om oplysninger om barnet, eller det kan foregå gennem de tværfaglige møder, som foregår ude på folkeskolerne. Oplevelsen af de tværfaglige møder er blandet.

Det interessante er, at samarbejdet inden anbringelsen opleves som positivt i de to mindre kommuner, i modsætning til visitationsprocessen, hvor samarbejdet i de to kommuner ikke opleves som tæt eller specielt velfungerende. Den positive oplevelse af samarbejdet inden anbringelsen skyldes ifølge de interviewede, at der i dette forebyggende samarbejde eksisterer en tydelig ansvarsfordeling, hvor de to parter ansvar fremstår klart. Denne forskel mellem samarbejdet inden og samarbejdet under anbringelsen peger igen på, at klare aftaler om ansvar og faglige grænser har en betydning for samarbejdet. Det viser også, at graden og oplevelsen af samarbejdet sagtens kan ændres i positiv retning.

Et andet forhold, der kan virke som en særlig udfordring for samarbejdet inden for den enkelte kommune, er, at en del af de børn og unge, som anbringes, anbringes uden for kommunen. Det er især tilfældet i de mindre kommuner. Hvis barnet skal anbringes på et sted, som er beliggende i en anden kommune, er det, som beskrevet i loven, den stedlige kommune,² hvori anbringelsesstedet ligger, som træffer afgørelse om et konkret skoletilbud. Sagsbehandler eller PPR i den afgivende kommune sender oplysninger om barnets skoleforhold til den nye kommune, og efter en accept af skoletilbuddet er PPR i den anbringende kommunes opgave afsluttet, mens sagsbehandlerne fortsat følger barnet eller den unge. På denne måde kan den viden, som PPR fra den afgivende kommune har om barnet, risikere at gå tabt i det videre arbejde. En mulighed kunne derfor være, at den anbringende kommunes eget PPR deltager i opfølgingsmøder på anbringelsesstederne.

Interviewpersonerne giver udtryk for, at et velfungerende tværfagligt samarbejde, hvor relevante områder af barnets eller den unges forhold, herunder også skoleforhold, bliver belyst tilstrækkeligt, kræver, at der er klarhed over proceduren i visitationen, og at alle parter er bevidste om deres eget og de andres ansvar i processen.

Desuden peger sagsbehandlere og PPR-psykologer på det store tidspres, som ofte kendetegner anbringelsessager. Mere tid og bedre

² I afsnittet Definition af centrale begreber i Bilag B redegør vi for, hvordan vi benytter begrebet.

normeringer ville efter deres opfattelse give en grundigere sagsbehandling.

LEDELSESMÆSSIG OPBAKNING

To forhold nævnes som vigtige for det tværfaglige samarbejde og for fokus på skolegang. Det er faggruppernes fysiske placering og den ledelsesmæssige/politiske opbakning.

Størstedelen af de interviewede ønsker, at sagsbehandlerne og PPR-psykologerne rent fysisk bliver samlet et sted. De mener, at dette vil gavne det tværfaglige samarbejde og dermed også fokus på skolegang. Det er primært sagsbehandlerne, som har dette ønske, mens lederne for psykologerne er mere skeptiske.

Både sagsbehandlere og psykologer ønsker, at deres ledere i højere grad støtter dem i at samarbejde og få fokus på skolegangen i anbringelsessagerne ved at afsætte ressourcer hertil. En gennemgang af de fire kommuners børne- og ungepolitik kan ses som et eksempel på, at der på politisk og ledelsesmæssigt niveau ikke er så stor opmærksomhed, idet børne- og ungepolitikken er udformet meget generelt, eftersom kun en kommune nævner børn og unge med særlige behov. Ingen nævner de anbragte børns og unges skolegang i deres politik.

PROFESSIONELLE IDENTITETER

På trods af at de to professioner (sagsbehandlere og psykologer) i deres arbejde er udsat for de samme tendenser til fx styring og et øget krav om dokumentation, præger forskellige arbejdsopgaver de to gruppers professionelle identitet i forskellig retning. Mens socialrådgiverne typisk opfatter sig som koordinatore og myndighedspersoner, kan psykologernes beskrivelser af deres eget arbejde karakteriseres som en rådgiverrolle.

De to gruppers indbyrdes billede af hinanden rammer både rigtigt og forkert i forhold til den modsatte gruppes beskrivelse af eget arbejde. *Socialrådgiverne* oplever, at der er uklarhed om samarbejdsrelationen, at psykologerne ikke har integreret deres ansvarsopgaver i forbindelse med anbringelser i deres arbejdsopfattelse, og at psykologerne i det

hele taget er mere fokuserede på at betjene de skoler, som de er tilknyttet.

På den anden side er *psykologerne* splittede i spørgsmålet om, hvorvidt socialrådgiverne tager for lidt eller for meget ansvar i forhold til skoledelen. Psykologerne er dog enige om, at socialrådgiverne primært har fokus på den sociale del på anbringelsesstedet og på kontakten til familien. Psykologerne ser deres egen rolle som rådgivere og vejledere, i modsætning til socialrådgiverne, som med deres myndighedsfunktion er bundet meget op på lovgivning og regler.

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

De professionelle samarbejde i de fire kommuner kan overordnet bedst beskrives som et *flerfagligt samarbejde*. Det vil sige et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder på den samme sag, men hvor arbejdet foregår parallelt. Det flerfaglige samarbejde står i modsætning til et ideal om *tværfagligt samarbejde*, hvor forskellige professionelle arbejder sammen på den samme opgave med en fælles målsætning og en klar ansvarsfordeling.

Det tværfaglige samarbejde kan være med til at give de forskellige professioner større forståelse for hinandens arbejdsområde og derved også gøre de enkelte professionelle mere bevidste om, hvor de forskellige gruppers ansvarsområde går, så problemer ikke bortforklares med, at det er en anden professions ansvar. Derudover kan det tværfaglige samarbejde gøre de professionelle i stand til at tænke mere bredt i forhold til en problemstilling omkring det barn eller den unge, der skal anbringes.

I de fire kommuner og imellem faggrupperne er der forskel på, hvor tæt og velfungerende samarbejdet opleves. Generelt er det i højere grad psykologerne end sagsbehandlerne, der oplever samarbejdet som flerfagligt i stedet for tværfagligt.

Interviewpersonerne påpeger, at det er vigtigt for et velfungerende samarbejde, at dette samarbejde indledes så tidligt så muligt. Det kræver, at de involverede aktører er meget bevidste om reglerne for tavshedspligt, og at de hele tiden vurderer, hvornår det af hensyn til barnet eller den unge er hensigtsmæssigt at videregive oplysninger. Videregivelse af fortrolige informationer bør ikke blive mere omfattende, end problemstillingen berettiger til.

Der ligger derudover et arbejde i forhold til at skride hurtigere ind over for de børn og unge, som enten ikke kommer i skole, eller som har en meget ustabil skolegang. Det kræver igen en velfungerende kommunikation på tværs af professioner og sektorer.

PROBLEMSTILLING OG BAGGRUND FOR UNDERSØGELSEN

Hensigten med dette kapitel er at præsentere denne undersøgelses overordnede problemstilling og formål. Derudover har vi for overskuelighedens skyld valgt at beskrive centrale begreber i et kort afsnit. De begreber, som relaterer sig til en konkret teori, beskriver vi i sammenhæng med de teorier, begreberne relaterer sig til.

PROBLEMSTILLING OG FORMÅL

Skolegang og uddannelse er et centralt element i barndommen, og det har stor strategisk betydning for børns udvikling og fremtidschancer. Cirka fire ud af fem anbragte børn og unge i Danmark er i skolealderen (Ankestyrelsens kvartalsstatistik, 2006:3). Mange af disse børn vil før deres anbringelse have haft en mangelfuld og problemfyldt skolegang. Det er veldokumenteret, at anbragte børn og unge klarer sig væsentligt dårligere uddannelses- og erhvervmæssigt end andre børn (Egelund & Hestbæk, 2003). Sammenlignet med andre børn har de anbragte børn i uforholdsmæssig høj grad lave skolepræstationer, de afslutter skolegangen tidligere end deres jævnaldrende, og de klarer sig dårligere uddannelses- og arbejdsmæssigt i voksenalderen. De dårlige skolepræstationer og

de begrænsede kvalifikationer som følge heraf har store konsekvenser for de anbragte børns videre livsforløb.

På denne baggrund er det ønskeligt at få mere viden om, hvilken rolle skolegang spiller både i visitationsprocessen og under selve anbringelsen. Mens det er med baggrund i Serviceloven, at et barn anbringes uden for hjemmet, er det folkeskoleloven, der danner baggrund for barnets skolegang. Disse to lovgivninger varetages som oftest af forskellige professionelle, hvilket kan betyde forskelle på, hvordan barnets vanskeligheder og løsninger heraf anskues, ligesom det kan have betydning for, hvordan der samarbejdes og kommunikeres omkring de anbragte børn. Samarbejdet omkring anbragte børns skolegang stiller således store krav til det tværfaglige samarbejde mellem de sociale myndigheder, skolemyndigheder og anbringelsessteder.

Kvaliteten af et anbringelsesforløb er tæt forbundet med den proces, som går forud for selve anbringelsen. Det er i selve visitationsprocessen,³ at grundlaget for et godt anbringelsesforløb anlægges. Sandsynligheden for, at anbringelsesprocessen forløber godt, er størst i de tilfælde, hvor alle relevante aspekter af barnets eller den unges liv er belyst, og således også skoleforhold. Det er også i visitationsprocessen, at et tværfagligt samarbejde kan hjælpe med til at sikre, at såvel anbringelsen som skoletilbuddet matcher barnets eller den unges behov. Det er derfor vigtigt at undersøge visitationsprocessen, hvis man ønsker at opnå viden om forudsætningerne for, at der i en anbringelse kommer fokus på skolegang.

FORMÅL

Formålet med denne delundersøgelse er at undersøge, hvilken rolle skolegang spiller i visitationen, når børn og unge anbringes uden for hjemmet, samt i hvor høj grad og hvordan sagsbehandlere og psykologer fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) samarbejder i dette forløb.⁴

-
3. Visitationsprocessen betegner den proces, hvor en person skal placeres på institution eller i pleje, (Egelund m.fl., 2002). Tidsmæssigt betegner visitationsprocessen perioden fra det tidspunkt, hvor sagsbehandleren vurderer, at sagen peger mod en anbringelse, og frem til barnet er anbragt. Visitationen omfatter dermed den proces, hvor barnet eller den unges behov vurderes, og hvor der søges efter anbringelsessteder og skoletilbud, der kan matche dem.
 4. Sagsbehandlergruppen består ikke kun af én uddannelsesgruppe, men derimod af socialrådgivere, socialformidlere og HK-uddannede. I de fire kommuner stiller de faglige ledere krav om, hvilke uddannelsesgrupper der kan ansættes som børnesagsbehandlere. Det betyder, at der næsten kun

Undersøgelsens overordnede problemstilling fremgår af følgende spørgsmål:

- Hvilken rolle spiller undervisningstilbud og skolegang i visitationsprocessen, særligt i forbindelse med at der skal udarbejdes en handleplan og træffes beslutninger i forbindelse med anbringelser af børn og unge?
- Hvordan påvirker organisatoriske forhold i social- og skoleforvaltningen såsom organisationsstruktur, ledelse og ressourcer den rolle, skolegang og undervisning spiller i visitationsprocessen?
- Hvordan samarbejder sagsbehandlere og PPR-psykologer i visitationsprocessen? Hermed tænkes bl.a. på, hvor tæt og formaliseret samarbejdet mellem de to grupper er.
- Hvordan påvirker socialrådgivernes⁵ og PPR-psykologernes forskellige professionelle identiteter, forstået som opfattelsen af eget arbejdsfelt, ansvar og forestillinger om andre professionelles arbejde, det tværfaglige samarbejde mellem de sociale myndigheder og skolemyndigheder?

Undersøgelsen fokuserer på visitationsprocessen i sager, hvor den sociale myndighed vurderer, at barnet eller den unge har behov for særlig hjælp, og at problemerne er så store, at de ikke kan afhjælpes i hjemmet (§ 52 Serviceloven). Visitationsprocessen omhandler dermed den proces, hvor sagsbehandleren efter § 50-undersøgelsen og evt. efter forskellige forebyggende foranstaltninger vurderer, at sagen peger mod en anbringelse (§ 52 stk. 3, 8). I processen skal sagsbehandlere udarbejde en handleplan på baggrund af relevante oplysninger, bl.a. fra § 50-undersøgelsen, og der skal træffes beslutning om, hvor barnet eller den unge skal anbringes, og hvilket skoletilbud der er behov for.

er ansat socialrådgivere, mens enkelte er socialformidlere eller socionomer. Der er ingen HK-uddannede ansat.

5. I det følgende anvender vi termen sagsbehandler som fælles betegnelse for socialrådgivere, socialformidlere etc. Da en sagsbehandler ikke er en profession, men derimod en betegnelse for en bestemt funktion, anvender vi, i de tilfælde hvor vi taler om profession, betegnelsen socialrådgiver.

ANTAGELSER

Undersøgelsens problemstilling bygger på følgende antagelser:

- Vi antager, at tværfagligt samarbejde kvalificerer indsatsen i forhold til de anbragte børns skolegang, såvel i visitationsprocessen som under anbringelsen.
- Vi antager, at organisatoriske forhold som fx kommunens organisering, fysiske placering og ledelsens holdninger til skolegang har en betydning for samarbejdet mellem de forskellige professionelle og derfor i sidste ende for, hvor meget skolegang fylder i visitationsprocessen.
- Vi antager, at socialrådgivernes og PPR-psykologernes professionelle identiteter og forestillinger om hinandens arbejde påvirker deres samarbejde, og at det derfor også har betydning for, hvilken rolle skolegang spiller i visitationsprocessen.

UNDERSØGELSENS TEORETISKE PERSPEKTIV

I dette afsnit vil vi kort redegøre for denne undersøgelses teoretiske perspektiv (for en mere detaljeret gennemgang se bilag B).

I vores undersøgelse har vi særligt ladet os inspirere af den socialkonstruktivistiske tradition (se fx Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005; Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004) og dens påstand om, at sociale fænomener er socialt konstruerede. Sociale fænomener som fx kategoriseringer af udsatte børn og unge, indsatser over for udsatte børn og unge eller professionelle identiteter kan forstås i et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvilket vil sige, at disse fænomener er frembragt igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksisser. De sociale fænomener har ikke en indre kerne eller naturlig essens. De er derimod bundet til tid, sted og kontekst, og er på denne måde historisk forankrede og foranderlige (Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005). Med dette perspektiv som udgangspunkt får det en vigtig betydning, hvordan sagsbehandlere, psykologer og pædagoger italesætter hinanden som professionelle, og hvordan de professionelle italesætter børnene og de unge.

Et andet perspektiv, vi har hentet inspiration i, er en konstruktivistisk inspireret professionsforskning (Hansbøl & Krejsler i Moos et al.,

2004). Vi anvender med inspiration fra Hansbøl og Krejsler termen *professionel identitet* og forstår denne identitet som noget, der konstrueres i en proces, hvor det enkelte individ med sin personlighed og livshistorie går i samspil med de praktikker, teknikker, den viden og de værdier, som uddannelse og efterfølgende arbejde repræsenterer. Den professionelle identitet skabes således i en proces. Identiteten er ikke noget, som kan findes og indoptages i en færdig version under uddannelsen. Definitionen af, hvad en professionel identitet er, vil derfor altid ændre sig i takt med det omgivende samfund og relationerne mellem de forskellige professioner (Hansbøl & Krejsler, i Moos et al., 2004).

Et tredje vigtigt perspektiv, som vi er inspirerede af, er Hasenfelds (1983) forskning i sociale organisationer og hans betoning af, at den sociale organisation, forstået som en *menneskeforandrende organisation*, har en række karakteristika, som sætter nogle rammer for de ansatte i organisationen.⁶ En visitationsproces i forbindelse med en anbringelse sker således altid i forhold til noget, fx mængden af foranstaltninger, deres økonomiske ressourcer eller politiske tendenser i samfundet. Vi trækker derfor på Hasenfelds arbejde i vores analyse af sammenhængen mellem kommunernes organisering, økonomiske, ledelsesmæssige og politiske forhold og de professionelle identiteters betydning for visitationen og for fokus på skolegangen.

Det sidste teoretiske perspektiv, vi har ladet os inspirere af, er nyere forskning i tværfagligt samarbejde (Lauvåa & Lauvås, 2006; Aanderaa & Tveiten, 1994; Hansen, 1999). Begrebet samarbejde forstås ofte som koordinering, integrering eller organisering af det, den enkelte foretager sig i forhold til en fælles problemstilling. Derudover henviser begrebet også til interaktion mellem repræsentanter for forskellige fag med det formål at sikre en faglig kvalitet og udvikling af et fælles vidensgrundlag (Lauvås & Lauvås, 2006). Vi finder det nyttigt at skelne mellem *flerfagligt* og *tværfagligt* samarbejde. I modsætning til termen *flerfagligt samarbejde*, som henviser til en situation, hvor flere faggrupper arbejder parallelt på samme sag, men uden at arbejde direkte sammen, henviser *tværfagligt samarbejde* til et samarbejde, hvor forskellige faggrupper arbejder på den samme opgave med en fælles målsætning og en klar aftalt rolle- og an-

6. Menneskeforandrende organisationer er institutioner, der har som formål at ændre menneskers trivsel og egenskaber samt forbedre deres velbefindende. Det kan fx ske gennem behandling eller uddannelse (Hasenfeld, 2003).

svarsfordeling (Hansen, 1999). De involverede i et tværfagligt samarbejde kommer til at kende hinandens fagterminologi og begrebsverden, dog uden at grænserne mellem de professionelle opløses eller udviskes. De professionelle bevarer hver især deres ekspertise og kompetenceområder, selvom de indgår i samarbejdet. Hver enkelt professionel har noget nyt at bidrage med, og denne viden er væsentlig for at forstå helheden (Hansen, 1999). I modsætning hertil kan et eller flere fag komme til at dominere andre fag i et flerfagligt samarbejde. Et tværfagligt samarbejde kan hæve kvaliteten af arbejdet, fremme samarbejdet mellem forskellige fagkulturer, fungere som kompetenceudviklingsarena og give mulighed for en tidlig indsats (Aanderaa & Tveiten i Hansen, 1999).

Idealet for samarbejdet mellem de professionelle, der er involverede i en anbringelsessag, dvs. socialrådgivere, psykologer, pædagoger, lærere og sundhedsplejersker, må på denne baggrund, som vi ser det, være et tværfagligt samarbejde frem for et flerfagligt samarbejde.

Det er vigtigt at understrege, at udviklingen af et velfungerende tværfagligt samarbejde ikke kun handler om at opstille en struktur eller formaliserede procedurer for samarbejdet. Disse redskaber fører ikke automatisk til et godt tværfagligt samarbejde. Tværfagligt samarbejde fungerer godt, når de personlige forudsætninger er til stede, og når de forskellige faggrupper kender hinanden, og ikke har noget imod hinanden (Bundsgaard Nielsen i Bundsgaard Nielsen & Knudsen, 2001).

UNDERSØGELSENS METODE OG DESIGN

I dette kapitel redegør vi for undersøgelsens metode og empiriske grundlag, som er interviewdata fra 2007. Vi vil bl.a. begrunde anvendelsen af den kvalitative interviewmetode samt beskrive udvælgelsen af interviewpersoner og indsamling af data. Sidst i kapitlet beskriver vi kort undersøgelsens begrænsninger.

DEN KVALITATIVE METODE

Undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse og er dermed primært baseret på enkeltinterview og fokusgruppeinterview. Fordelen ved den kvalitative metode er, at det er muligt at få interviewpersonerne til at gå i dybden og med egne ord fortælle om deres oplevelser, erfaringer, synspunkter og selvforståelse (Kvale, 2000). Denne undersøgelse beskæftiger sig med sagsbehandlernes og PPR-psykologernes synspunkter og erfaringer i forhold til at have fokus på skolegangen i visitationsprocessen. Med udgangspunkt i det socialkonstruktivistiske perspektiv fokuserer vi i interviewene på sammenhæng, form og funktion. Det vil sige, hvad der i interviewsituationen bliver sagt, og hvordan det bliver sagt.

Den kvalitative metode er derudover en velegnet metode til at behandle emner, hvorom der ikke foreligger så stor viden. Dette er til-

fældet, når det handler om, hvilken rolle skolegang spiller i visitationsprocessen.

I den kvalitative metode foregår produktionen af data foregår som et direkte møde mellem forsker og interviewperson, hvilket betyder, at data bliver formet af dette møde. Denne undersøgelses konstruktivistiske tilgang til den kvalitative metode betyder, at metoden ikke skal opfattes som en 'søg og afdæk-mission', eller som at man som forsker kan gå ud og 'indsamle' eller 'afdække' 'ren' viden om sociale fænomener. Den kvalitative metode skal i denne sammenhæng derimod betragtes som en metode, hvor interviewer selv aktivt påvirker den fortælling, der skabes (Mik-Meyer & Järvinen red., 2005).

Det vil sige, at vi i denne undersøgelse ikke forsøger at afdække sagsbehandlerne eller PPR-psykologernes samarbejdsrelationer og professionelle identiteter ud fra en antagelse om, at disse findes som en uafhængig størrelse. Projektet undersøger derimod den meningsproduktion, som sagsbehandlerne og PPR-psykologerne skaber i deres relation til hinanden, og ikke mindst, hvad dette betyder for de anbragte børns skolegang. Sproget både reflekterer og skaber den sociale virkelighed. Samtidig med, at noget *beskrives*, *tilskrives* det også mening.

FORUNDERSØGELSEN

For at få større viden om kommunernes organisering på børneområdet og viden om praksis i forbindelse med visitationsprocessen har vi forud for delprojekterne lavet en forundersøgelse. Formålet med forundersøgelsen har dels været at skabe et grundlag for udvælgelsen af de fire kommuner, dels at give et overblik over centrale problemstillinger på feltet. Denne viden om kommunernes praksis har yderligere gjort det muligt for os at kunne stille mere specifikke spørgsmål til interviewpersonerne i delprojekterne. 18 kommuner har deltaget i forundersøgelsen. I hver kommune interviewede vi en sagsbehandler, og interviewet foregik som telefoninterview. I forundersøgelsen har vi som udgangspunkt haft den hypotese, at kommunernes organisering af visitationsprocessen spiller ind på opgaveløsningen, og dermed også på hvilken rolle skolegang tildeles. Undersøgelsen viste, at kommunerne organiserer sig forskelligt, og at det er muligt at opstille tre forenklede modeller for fordeling af opgavevaretagelse i en anbringelsessag. Vi har valgt at kalde dem: 1) En

integreret social- og skoleforvaltning, 2) En opsplittet organisering af social- og skoleforvaltning, og 3) En specialiseret organisering af børneområdet. Forundersøgelsen beskæftigede sig også med forskelle i samarbejdet mellem sagsbehandlere og PPR. Her viste resultatet, at der er store forskelle på, hvornår PPR inddrages i en sag, og hvor formaliseret samarbejdet er. Endelig tyder resultaterne i forundersøgelsen på, at fysisk placering kan have en betydning for samarbejdet mellem sagsbehandlere og PPR, idet det ofte blev påpeget, at en fysisk placering samme sted er en fordel for samarbejdet. Disse forskellige resultater undersøges nærmere i delprojekterne.⁷

KVALITATIV DELUNDERSØGELSE 2

UDVÆLGELSE AF DE FIRE KOMMUNER TIL VISITATIONSUNDERSØGELSEN

På baggrund af de 18 kommuner, som deltog i forundersøgelsen, udvalgte vi fire kommuner til at deltage i delundersøgelse 2 og 3. Da vi har skullet udvælge flere anbringelsessteder samt interviewe flere forskellige faggrupper i hver kommune, har vi måttet begrænse os til kun at vælge fire kommuner. Kommunerne blev valgt ud fra følgende kriterier:

- Organisationsform: vi udvælger så vidt muligt kommuner, som er organiseret henholdsvis ud fra en integreret, en traditionel og en specialiseret model.
- Beslutningskompetence: vi søger en fordeling mellem kommuner, hvor beslutningskompetencen er placeret hos ledere eller på politisk niveau, og kommuner, hvor beslutningskompetencen i højere grad er placeret hos den enkelte sagsbehandler/gruppe.
- Tilrettelæggelse af arbejdet: vi søger en fordeling mellem kommuner, som er præget af en specialisering og opsplittning i arbejdet med en anbringelsessag, og kommuner, hvor den samme sagsbehandler har sagen fra første bekymring til effektivering af anbringelsen.
- Samarbejdet mellem social- og skolemyndighed: vi vil så vidt muligt både udvælge kommuner, hvor samarbejdet mellem social- og skolemyndigheder er forholdsvis formaliseret, og kommuner, hvor samarbejdet er mere uformelt. Derudover vil vi så vidt muligt udvælge

7. For nærmere læsning af forundersøgelsen se: www.sfi.dk/sw50211.asp.

kommuner, hvor PPR inddrages tidligt i anbringelsesprocessen, og kommuner, hvor PPR først inddrages, efter at beslutning om anbringelse er truffet.

- Kommunestørrelse: vi vælger to store og to mindre kommuner.
- Regional spredning: i det omfang det er muligt, vil vi udvælge kommuner fra forskellige regioner.

I undersøgelsen har vi valgt ikke at nævne, hvilke fire kommuner vi har besøgt. Denne beslutning har vi truffet, da undersøgelsen ikke handler om netop disse fire kommuner, men derimod om sammenhænge og problemstillinger, når visitationen gribes forskelligt an.

Tre ud af de fire kommuner, som blev kontaktet, sagde ja til at deltage. Den sidste af de fire kommuner havde af ressourcemæssige grunde ikke mulighed for at deltage. Derefter udvalgte vi den næste kommune på listen, som passede til de nævnte kriterier.

Som et led i den kvalitative undersøgelse indsamlede vi oplysninger om de fire udvalgte kommuner både inden, interviewene blev foretaget, og i forbindelse med de konkrete besøge. Derudover har vi under vores besøg fået andet skriftligt materiale som fx nedskrevne retningslinjer og procedurer for arbejdet, virksomhedsplaner etc. Dette skriftlige materiale indgår som et supplement til interviewmaterialet i analysen.

I hver af de fire kommuner har vi taget kontakt til lederen af den pågældende afdeling for børn og unge og til lederen af PPR. Lederne har efterfølgende formidlet kontakt til de sagsbehandlere og PPR-psykologer, vi skulle tale med. Vi bad i hver kommune om at komme til at tale med ansatte, som havde erfaring med anbringelsessager.

ENKELTINTERVIEW OG FOKUSGRUPPEINTERVIEW

I denne delundersøgelse er der i alt blevet foretaget 25 interview med sagsbehandlere, PPR-psykologer, ledere af de sociale forvaltninger samt ledere fra PPR. Derudover er enkelte skolekonsulenter og familieplejekonsulenter blevet interviewet. Samtlige interview på nær ét er foretaget på interviewpersonernes arbejdspladser. Enkeltinterviewene med sagsbehandlere, psykologerne og lederne varede i gennemsnit en time. Fokusgruppeinterviewene varede ca. 1,5 time.

Formålet med at interviewe sagsbehandlere, som arbejder med anbringelsessager, har været at få indsigt i komplekse forhold og produ-

cere en mere detaljeret viden om sagsbehandlerne arbejde med anbringelsessagerne end den viden, som var blevet produceret via telefoninterview i forundersøgelsen. Da en vigtig antagelse for undersøgelsen er, at de forskellige professionelle identiteter har betydning for, hvordan skolegang i visitationsprocessen og under anbringelsen anskues, har det været centralt at tale med forskellige professionelle.

For at få en mere detaljeret viden om organisatoriske, økonomiske og politiske forhold på børneområdet end den, de enkelte sagsbehandlere og PPR-psykologer kunne bidrage med, har vi i hver af de fire kommuner interviewet en leder, som står direkte over sagsbehandlerne og psykologerne. Formålet med at interviewe ledere på dette niveau er netop, at de både har en reel viden om sagsbehandlerne eller psykologernes arbejde og samtidig har et mere overordnet syn på visitationen.

I undersøgelsen har vi foretaget fokusgruppeinterview for at kunne belyse, hvordan sagsbehandlerne italesætter sig selv som profession, og for at få viden om deres fortolkninger af proceduren og samarbejdet i en anbringelsessag. Da det er sagsbehandlerne, som er myndighedspersoner i anbringelsesprocessen, valgte vi kun at foretage fokusgruppeinterview med dem. For at sagsbehandlerne skulle kunne snakke frit, valgte vi ikke at lave en blandet fokusgruppe med repræsentanter for PPR.

KONSTRUKTION AF INTERVIEWGUIDE

Undersøgelsens interview er foretaget som semistrukturerede interview, og vi har i gennemsnit haft 3-4 temaer i hver spørgeguide. Spørgeguiderne har fungeret som en ramme for interviewene, dog uden at de er blevet fulgt slavisk.

For at gøre det muligt at sammenholde forskellige oplevelser og opfattelser af visitationsprocessen og den rolle, skolen spiller heri, er interviewpersonerne så vidt muligt blevet spurgt om de samme temaer, dog med en vinkling i forhold til deres konkrete arbejde og faglighed. De overordnede temaer, som vi har koncentreret os om, er organisering på børneområdet i kommunen og i den enkelte afdeling/team, kommunens politik på anbringelsesområdet, økonomiske ressourcer, sagsgang i forbindelse med en anbringelse, samarbejde mellem forskellige professioner omkring skolegang, faglighed i relation til tværfagligt samarbejde omkring skolegang og ideer til, hvordan kommunerne kan øge fokus på skolegangen i anbringelserne.

BEARBEJDNING AF DATA

Interviewene med sagsbehandlere, psykologerne og lederne er alle blevet optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet. Enkelte interview er blevet udskrevet som referater.

De transskriberede interview er derefter blevet kodet ud fra temaer, som har relevans for undersøgelsens problemstilling. Vi har i alt lavet 46 koder, som kan deles op i følgende overordnede temaer:

- procedure
- organisatoriske forhold
- børnenes skolemæssige forudsætninger
- samarbejde på tværs af professioner og sektorer
- egen faglighed
- syn på modsat professions arbejde og faglighed.

Koderne er derefter blevet anvendt i analysen af interviewene til at se på forskelle og ligheder på tværs af stillingsgrupperne og kommunerne.

UNDERSØGELSENS BEGRÆNSNINGER

Undersøgelsens delprojekt 2 og 3 er kvalitative, og vi baserer vores analyse på interview med sagsbehandlere og psykologer i fire kommuner. Det betyder, at vi ikke kan komme med generelle udsagn om, hvor mange kommuner, der har fokus på skolegang, men derimod beskæftige os med, hvordan og hvorfor kommunerne enten har eller ikke har fokus på skolegangen i visitationsprocessen.

Undersøgelsen beskæftiger sig, som beskrevet i problemstillingen, med det forvaltningsmæssige. Det betyder, at vi ikke har interviewet børnene, de unge og deres familier omkring deres syn på, hvilken rolle skolegang spiller i visitationsprocessen og senere i selve anbringelsen. Det kunne dog være interessant at undersøge børnenes og de unges egen oplevelse af anbringelsesprocessen og valg af skoletilbud. I den forbindelse ville det være relevant at undersøge, hvordan de udsatte børn og unge oplever relationen til de øvrige børn og unge i folkeskolen. Vi er bevidste om, at netop denne relation spiller en vigtig rolle i forhold til de udsatte børn og unges skolemæssige problemer og eventuelle udgrænsning af normalsystemet.

Selvom undersøgelsen fokuserer på de forvaltningsmæssige niveauer og relevante professionelle grupper, har vi valgt ikke at inddrage

det politiske niveau i kommunerne. Det vil sige, at vi ikke har foretaget interview med politikere eller repræsentanter fra det politiske udvalg.

En anden meget vigtig gruppe, som vi af tids- og ressourcemæssige årsager ikke kunne nå at interviewe, er folkeskolelærerne. Vi er bevidste om, at lærerne ville kunne bidrage med vigtige nuancer på visitationsprocessen. Denne afgrænsning betyder, at vi i delprojekt 2 kun har sagsbehandlernes og psykologernes syn på lærerne og deres arbejde, men ikke omvendt. I vores analyse kan vi derfor kun basere oplysninger om fx lærernes indberetninger til sagsbehandlerne eller psykologerne på de to sidstnævnte gruppers beskrivelser.

FIGUR 2.1

Faggrupper og temaer i interviewene.

Grupper blandt interviewpersonerne

- Børne- og ungesagsbehandlere
- PPR-psykologer
- Faglige ledere for sagsbehandlerne
- Faglige ledere for psykologerne

Temaer i interviewene

- Organisering på børne- ungeområdet i kommunen
 - Organisering i den enkelte afdeling/team
 - Kommunernes politik på anbringelsesområdet
 - Økonomiske ressourcer på anbringelsesområdet
 - Sagsgang i forbindelse med en anbringelse
 - Samarbejde mellem forskellige professioner omkring skolegang
 - Faglighed i relation til tværfagligt samarbejde i anbringelsessager
 - Ideer til øget fokus på skolegang i anbringelser
-

PRÆSENTATION AF DE FIRE STRATEGISK UDVALGTE KOMMUNER

Inden analysen af de forskellige temaer vil de fire kommuner i det følgende kort blive præsenteret. Kommunerne er forskellige i deres størrelse og organisationsstruktur. Vores udgangspunkt har været, at disse forhold har en betydning for de rammer, sagsbehandlerne og psykologerne arbejder under.

Typisk vil en kommunal forvaltning være struktureret efter et *livsfaseprincip* (alle spørgsmål vedrørende borgere i en bestemt livsfase, fx børn, voksne og ældre, hører til i samme forvaltningsgren, fx en børne- og unge-forvaltning) eller efter et *sektorprincip*. Her er fx alle sociale sager samlet i en afdeling, uanset klienternes alder. Sager vedrørende undervisning kan så være samlet i en anden afdeling, ligeledes uden hensyn til alder. I denne undersøgelse beskæftiger vi os alene med borgere i livsfaserne børn og unge. Set i det lys forekommer en forvaltning, der er struktureret efter livsfaseprincippet, som en *sammenhængende* forvaltning (sammenhængende i forhold til, at alt vedrørende børn og unge hører hjemme i den samme forvaltningsgren). I modsætning hertil betegner vi en forvaltning, hvor sektorprincippet har været det overordnede opdelingskriterium, som *opsplittet*, idet sager vedrørende børn og unge, alt efter indhold, hører hjemme i forskellige forvaltningsgrene. Det skal understreges, at betegnelsen sammenhængende forvaltning ikke skal forstås værdisættende. I vores øjne er en sammenhængende forvaltning i ud-

gangspunktet ikke bedre end en opsplittet forvaltning. Begreberne skal alene forstås beskrivende.

I forhold til den pædagogisk psykologiske rådgivning er det vigtigt at bemærke, at vi taler om PPR i fire kommuner. En ny undersøgelse fra Pædagogiske Psykologers Forening viser, at organisation og indhold af PPR er organiseret meget forskelligt. Dette må formodes at påvirke den kommunale forståelse for, hvilke opgaver PPR skal løse (Pædagogiske Psykologers Forening, 2007).

KOMMUNE A

Kommune A hører til blandt de ti største kommuner i landet. I forbindelse med kommunalreformen er kommunen blevet sammenlagt med et par mindre omegnskommuner. På det politiske niveau er de sociale børne- og ungesager og undervisningsområdet opdelt i hvert sit udvalg med Børne- og familieudvalget og Skole- og fritidsudvalget.

Organisatorisk er børneområdet og PPR også delt i hver sin forvaltning, idet børneområdet hører ind under socialforvaltningen, mens PPR hører ind under skole-kulturforvaltningen. Kommunen er derfor organiseret i den organiseringsform, vi kalder *opsplittet*. I socialforvaltningen findes en børne- og ungeafdeling, som er opdelt i et antal lokaldistrikter. Distriktskontorerne arbejder med forebyggelse, vejledning og støtte til børn og unge med problemer. Ud over distriktskontorerne har kommunen en familieplejeafdeling, som godkender og henviser til plejefamilier.

PPR hører som nævnt til i kommunens skole-kulturforvaltning og består af tre forskellige afdelinger. To af de tre afdelinger tager sig af normalområdet, mens den tredje afdeling varetager specielle opgaver. De tre afdelinger har alle en faglig leder, som er psykolog. De tre afdelinger ledes af en chefpsykolog, som har det samlede ansvar for afdelingerne.

KOMMUNE B

Kommune B hører ligesom kommune A til i kategorien af større kommuner. I kommune B er børneområdet og PPR også opdelt, dog i en anden model end i kommune A. De sociale børne- og ungesager og det undervisningsmæssige område er politisk samlet i ét udvalg, som er Børne- og ungeudvalget.

På det organisatoriske plan har kommune B én børne- og ungeforvaltning. Denne forvaltning er opdelt i fire forskellige afdelinger, bl.a. en skoleafdeling og en børne- og familieafdeling. PPR hører ikke under skoleafdelingen, men er derimod udskilt som en ekstern kontraktstyret enhed. Organisationsformen i kommune B kan derfor kaldes for en *integreret* form, dog med den nuancering, at PPR fungerer som en selvstændig enhed.

Børne- og familieafdelingen er opdelt i flere lokaldistrikter. Det distrikt, som har deltaget i denne undersøgelse, er delt op i et forebyggelses- og et anbringelsesteam, så nogle sagsbehandlere kun tager sig af de forebyggende foranstaltninger, mens en anden gruppe af sagsbehandlere kun tager sig af anbringelser. De fire distrikter bliver alle betjent af et konsulentafsnit, som hjælper børnesagsbehandlere med at finde et anbringelsessted, dog ikke familiepleje. Familieplejekonsulenter findes i en særskilt afdeling i kommunen.

Kommunens PPR er udskilt fra den øvrige struktur som en selvstændig kontraktstyret enhed. Inden kommunesammenlægningen hørte PPR og børne- og familieafdelingen til den samme forvaltning. PPR har i dag tre områder: et skoleområde, et institutionsområde og et specialområde. Specialområdet tager sig bl.a. af specialklasser, heldagsskoler, specielle institutioner og specialpædagogiske tilbud. PPR har sin egen faglige leder.

KOMMUNE C

Kommune C hører efter kommunalreformen til i gruppen af mindre kommuner. Politisk er de sociale sager om børn og unge og det undervisningsmæssige område samlet i ét udvalg, som er Børne- og ungeudvalget.

Med kommunesammenlægningen er de gamle kommuner, som kommune C består af, blevet omorganiseret, så kommunen i dag er organiseret som én enhedsforvaltning med forskellige sektorafdelinger – bl.a. skole- og kulturafdelingen og socialafdelingen. Det betyder, at skoleafdelingen og socialafdelingen er to forskellige afdelinger, men samlet i én overordnet forvaltning. Kommune C kan derfor karakteriseres som en *integreret* organisationsform.

Socialafdelingen er opdelt i fem forskellige underafdelinger, hvoraf en består af børne- og ungesagsbehandlere. Afdelingerne har hver især deres egen faglige leder. Børne- og ungesagsbehandlere varetager

stort set alle forebyggelses- og anbringelsessager. Ud over afdelingen med børne- og ungesagsbehandlere findes der en konsulentafdeling, som bl.a. består af familieplejekonsulenter. Familieplejekonsulenterne står for at godkende og finde plejefamilier.

Kommunens PPR hører ind under skole- og kulturafdelingen. PPR har sin egen faglige leder.

KOMMUNE D

Den sidste af de fire kommuner, kommune D, hører til i samme størrelsesgruppe som kommune C. Også kommune D er i forbindelse med kommunalreformen blevet lagt sammen med et par af de omgivende kommuner.

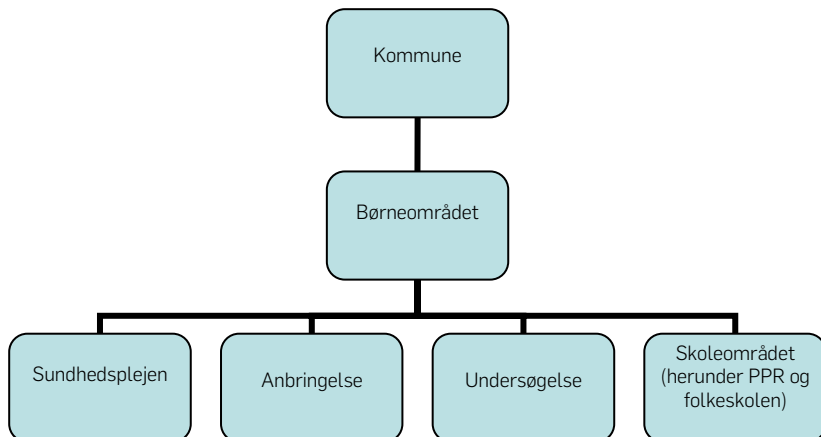
Børne- og ungeområdet er politisk samlet i ét udvalg for børn og unge. Udvalget har ansvaret både for børnesagsbehandlingen og for dagpasning og undervisningstilbud.

I kommune D er børnesagsbehandlingen og skoleområdet samlet i en fælles børne- og ungeforvaltning. De to områder er dog opdelt i to forskellige områder. Disse er specialområdet, der tager sig af børnesagsbehandling, sundhedspleje og alle specialforanstaltninger som fx specialundervisning og specialstøtte. Det andet område er normalområdet, der har ansvaret for daginstitutioner, folkeskoler og SFO. Sagsbehandlerne på specialområdet beskæftiger sig med al børnesagsbehandling. Der er derfor ikke en særlig gruppe, som tager sig af anbringelsessagerne.

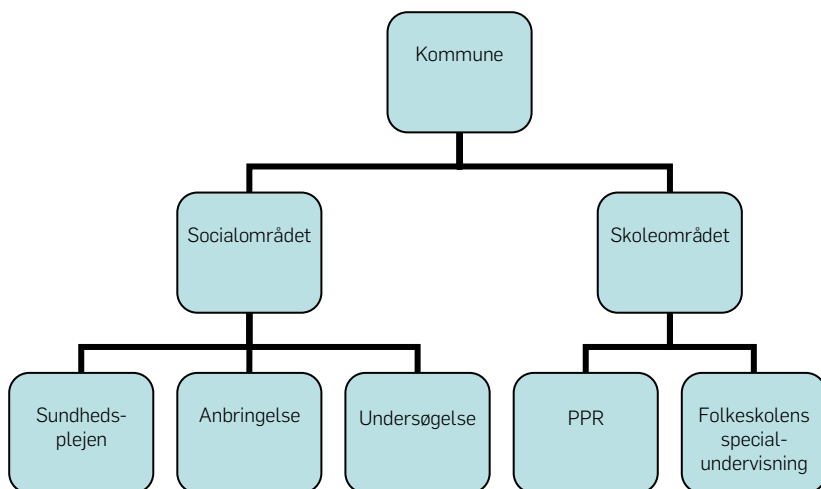
PPR hører ind under specialområdet. Her ligger også Familiehuset og sundhedsplejen. PPR har sin egen faglige leder, men refererer til lederen for specialområdet. Med sin sammenkobling af anbringelser og specialundervisning i ét område, som er afgrænset fra det normale folkeskoleområde, kan kommune D derfor karakteriseres som den organisationsform, vi har valgt at kalde *specialiceret*.

FIGUR 3.1
ORGANISATIONSMODELLER

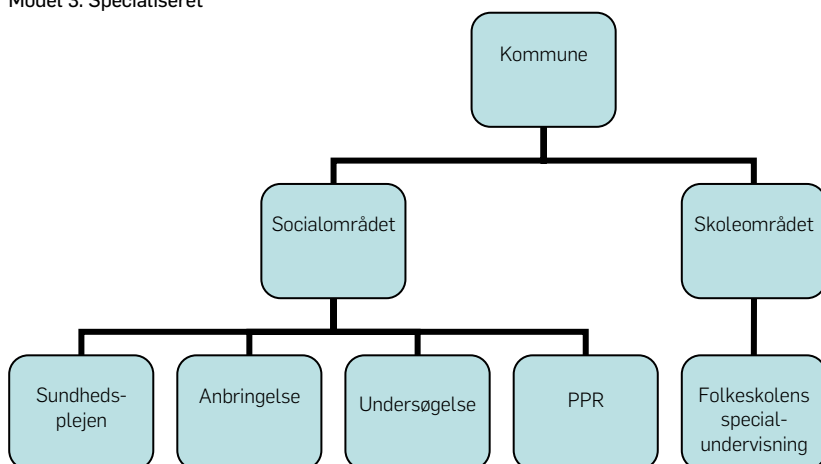
Model 1: Integreret



Model 2: Opsplittet



Model 3: Specialiseret



DEN KOMMUNALE ORGANISERINGS BETYDNING FOR VISITATIONEN

ORGANISATORISKE FORHOLD I KOMMUNERNE

Dette kapitel præsenterer den visitationsprocedure, de fire kommuner gør brug af. Visitationen kendetegner den periode, der løber fra det tidspunkt, hvor sagsbehandleren vurderer, at sagen peger mod en anbringelse, og frem til barnet er anbragt et konkret sted. Årsagen til sagsbehandlerens vurdering kan bero på mange forskellige forhold, og proceduren vil være meget forskellig, afhængig af om der er tale om et normalt anbringelsesforløb eller en akut anbringelse. Den normale procedure er et ideal, som det af mange grunde kan være svært at leve op til. Problemerne kan være af en sådan karakter, at der ikke er tid til den grundige afdekning og anvisning af løsninger. Sådanne akutte sager falder uden for vores behandling.

Interviewpersonernes beskrivelser viser også, at processen ikke foregår som en lineær proces, men derimod som flere forskellige parallelprocesser. Som det bliver beskrevet i det følgende, giver lov om social service mulighed for, at visitationsproceduren kan varieres til en vis grad.

En stor del af interviewpersonerne beskriver, at det er sjældent, at en børnesag oprettes og med det samme bliver en anbringelsessag. Oftest er der gået en lang proces forud med mange forskellige forebyggende foranstaltninger som fx aflastning, kontaktperson etc. Det samme

gør sig gældende for skolegangen inden en anbringelse. Dette vil blive behandlet i næste kapitel.

Analysen af den kommunale organisering baserer sig på Y. Hasenfelds teori om borgerservicerende organisationer (Hasenfeld, 1983), og om hvordan strukturen præger socialarbejdernes arbejde. De organisatoriske forhold som fx lovgivning og politik samt forskellige organisatoriske forhold i kommunen sætter nogle rammer for sagsbehandlerne og psykologernes arbejde. Disse strukturelle forhold er dog ikke alene bestemmende for de to professioners arbejde. Inden for de rammer, som de organisatoriske forhold sætter, er sagsbehandlerne og psykologerne også med til at forme organisationen gennem deres handlinger.

I det følgende gennemgår vi visitationsproceduren i hver af de fire kommuner. Derefter beskæftiger vi os med de organisatoriske forhold samlet for de fire kommuner. Kapitlet afsluttes med et afsnit, som går nærmere ind i den komplekse proces, et anbringelsesforløb er.

Da samarbejdet inden anbringelsen spiller en rolle for visitationsproceduren i anbringelsessager, indleder vi dette kapitel med en kort beskrivelse af to områder, hvor sagsbehandlerne og PPR-psykologerne samarbejder inden anbringelsen. Vi koncentrerer os om de tværfaglige møder og udarbejdelsen af § 50-undersøgelsen.

SAMARBEJDE MELLEML SAGSBEHANDLERE OG PPR-PSYKOLOGER INDEN ANBRINGELSEN

Samarbejdet på tværs af professioner, afdelinger og i nogle tilfælde forvaltninger er ikke kun vigtig i forhold til selve anbringelsessituationen. Ofte foregår der et samarbejde, inden det besluttes, at barnet eller den unge skal anbringes uden for hjemmet.

Sagsbehandlerne fortæller, at der ofte ligger en sag på barnet eller den unge allerede inden det vurderes, at der er behov for en anbringelse. I det arbejde, som er gået forud, er PPR-psykologerne ofte blevet inddraget. Generelt fortæller både sagsbehandlerne og psykologerne, at de har et samarbejde med den anden part inden anbringelsen. Samarbejdet foregår bl.a. gennem de tværfaglige grupper. Som beskrevet i lov om social service skal kommunalbestyrelserne oprette tværfaglige grupper, som skal sikre, at børn og unge med særligt behov for støtte får en tidlig og sammenhængende hjælp. Grupperne kan bestå af sagsbehandlere,

PPR-psykologer, sundhedsplejersker, skoleledere og skolelærere. I alle fire kommuner, som har deltaget i undersøgelsen, har man etableret sådanne tværfaglige grupper. I en af de tre kommuner har kommunen udpeget en fast person som repræsentant for sagsbehandlerne. Det er denne person, som deltager i alle de tværfaglige møder på skolerne og evt. kontakter sagsbehandleren, hvis der er behov for det. I de øvrige tre kommuner er sagsbehandlerne delt op i skoledistrikter, hvor de er tilknyttet en eller flere skoler i det pågældende distrikt. PPR-psykologerne følger ligeledes det distrikt, de er tilknyttet. De tværfaglige møder har i de fire kommuner primært en forebyggende karakter.

Møderne fungerer som et forum, hvor de forskellige professionelle kan lære hinanden at kende og blive inspireret af hinandens faglige vinkler. På trods af, at de tværfaglige møder generelt beskrives i positive vendinger, er der store forskelle på, hvor godt møderne fungerer i de fire kommuner. Denne forskel gælder også inden for den enkelte kommune og fra skole til skole. I en af de fire kommuner fungerer møderne ikke så godt, og sagsbehandlerne oplever, at skolerne ofte aflyser møderne og ikke prioriterer dette samarbejde. En sagsbehandler i samme kommune fortæller, at hun ikke har deltaget i et møde et helt år. Begrundelsen for at aflyse møderne er ifølge sagsbehandleren, at skolen synes, møderne bliver for bureaukratiske. Nogle interviewpersoner kritiserer også møderne for at være for store og for ineffektive. De tværfaglige møders svingende kvalitet giver et meget forskelligt grundlag for det videre samarbejde. De steder, hvor møderne kun sjældent afholdes, hjælper møderne ikke med til at understøtte en sammenhæng i sagsarbejdet. De tværfaglige møder er et eksempel på, hvordan kommunerne opstiller nogle strukturer, der kan skabe mulighed for samarbejde. Men disse strukturer skaber ikke alene et samarbejde mellem professionerne. De ansatte kan fortolke reglerne og på denne måde være med til at fremme eller hæmme samarbejdet. Denne mulighed for, at ansatte kan fortolke reglerne, er måske særligt vigtig i de to mindre kommuner, der ikke i samme grad som de to store kommuner er præget af en skriftlighedskultur. De to mindre kommuner er på denne måde mere afhængig af de ansattes indstilling til reglerne.

Et andet område, hvor sagsbehandlerne og PPR-psykologerne samarbejder inden anbringelsen, er omkring § 50-undersøgelsen. Hvis sagsbehandleren eller evt. deltagerne i det tværfaglige møde vurderer, at barnet eller den unge har et behov for særlig støtte, skal sagsbehandleren

ifølge loven undersøge barnet eller den unges forhold. Sagsbehandleren skal inden da indhente samtykke fra forældremyndighedsindehaveren og den unge, der er fyldt 15 år (lov om social service, § 50, kap. 11). Undersøgelsen skal resultere i en begrundet stillingtagen til, om der skal iværksettes foranstaltninger, og af hvilken art disse bør være.

Sagsbehandlerne beskriver, hvordan de i forbindelse med § 50-undersøgelsen kontakter PPR, får oplysninger fra dem og evt. holder møder med dem. Det kan ifølge en sagsbehandler foregå således:

Så beder jeg dem om at lave en udtalelse eller sende en undersøgelse, hvis de har lavet en undersøgelse, eller har lavet noget andet materiale. Det kan også være, vi holder netværksmøde ndervejs.

Af nogle opleves samarbejdet omkring § 50-undersøgelsen som velfungerende, bl.a. fordi det i denne fase er tydeligt, hvem der skal gøre hvad. Flere nævner dog også problemer med, at fx de tværfaglige møder enten kun afholdes sjældent eller er så løse, at ingen af deltagerne profiterer af dem. I de følgende kapitler vil vi gå nærmere ind i, hvad samarbejdet inden anbringelsen betyder for samarbejdet under visitationen til anbringelsen.

KOMMUNERNES VISITATIONSPROCEDURE I ANBRINGELSESSAGER

I dette afsnit går vi nærmere ind i selve visitationsproceduren i de udvalgte kommuner. Da proceduren er forskellig fra kommune til kommune, præsenterer vi de fire kommuners procedure hver for sig. Vi baserer præsentationen på interviewpersonernes egne beskrivelser af, hvad de gør. For overskuelighedens skyld har vi inddelt proceduren i fire trin (beslutning om anbringelse, indsamling af oplysninger, finde anbringelsessted og effektuere anbringelsen), selvom flere af trinene reelt set foregår parallelt. For overblikkets skyld har vi lavet tre modeller, som skal illustrere kommunernes forskellige visitationsprocedurer. De tre modeller, som vi vil uddybe i det følgende, er:

- opgavevaretagelse samlet
- beslutningskompetencen udskilt
- opgavevaretagelsen opsplittet og beslutningskompetencen ikke udskilt

KOMMUNE A

Kommune A er en større kommune, og derfor gælder denne beskrivelse kun for en af kommunens børne- og ungeafdelinger. Kommune A har en skriftlig procedure, som alle sagsbehandlere og PPR-psykologer skal følge i forbindelse med en anbringelsessag. Proceduren i kommune A kan beskrives ud fra en model, der hedder *opgavevaretagelse samlet – beslutningskompetence udskilt*. Det vil sige, at det er sagsbehandleren, som har sagen igennem forløbet, men at det er et udvalg eller en ledelse, der træffer beslutning om anbringelsen eller det konkrete anbringelsessted (se model 1 i figur 4.1).

TRIN 1: BESLUTNING OM ANBRINGELSE

Når en sagsbehandler i kommunen vurderer, at et barn skal anbringes uden for hjemmet, fremlægger sagsbehandleren sine synspunkter på et tværfagligt møde, hvor enkelte kollegaer, den faglige leder, afdelingens psykolog og en repræsentant for PPR deltager. Formelt set er det den faglige leder, som har kompetencen til at træffe beslutning om en anbringelse. Hvis der er enighed om en anbringelse, og hvis forældrene og evt. den unge har givet deres accept, går sagsbehandleren i gang med selve anbringelsesproceduren.

TRIN 2: INDSAMLING AF SKOLEOPLYSNINGER

Efter det er blevet besluttet, at barnet eller den unge skal anbringes, skal sagsbehandleren kontakte PPR, som derefter kontakter barnets skole. PPR skal lave en skoleplan og beder derfor skolen om at lave en status på barnets skolegang, fx en beskrivelse af de specialpædagogiske tilbud, barnet har fået, og beskrivelser af barnets faglige og sociale niveau. Ifølge en leder i PPR er det dog langt fra alle anbringelsessager, der følger den standard, som kommunen har fastlagt. Interviewpersonerne i kommune A er enige om, at de børn, som anbringes, ofte er kendt af PPR, og at der inden en beslutning om en anbringelse ligger skoleudtalelser og underretninger. PPR skal i princippet lave skoleplaner, også i forhold til de børn der ikke har egentlige skoleproblemer. I de tilfælde beder PPR den

afgivende skole om at lave en udtalelse om den daglige undervisning af barnet. Der er blandt de interviewede ikke enighed om, hvorvidt det er sagsbehandleren eller PPR-psykologen, der skal kontakte skolen for at få dem til at lave de beskrivelser, der bruges i skoleplanen. Ifølge en PPR-psykolog sker det nogle gange, at sagsbehandleren selv tager kontakten til skolen:

For der er jo også nogle, der sidder med nogle gamle vaner, med nogle gamle samarbejdsrelationer, der hedder, at det her er meget nemmere, og de gør sådan.

TRIN 3: FINDE ANBRINGELSESTED

Parallelt med at der indsamles oplysninger om barnets eller den unges skoleforhold, skal sagsbehandleren udarbejde en handleplan, hvor sagsbehandlere på baggrund af de indsamlede oplysninger anbefaler anbringelsesform og skoletilbud. Ud over oplysninger fra PPR fortæller sagsbehandlerne, at de også bruger oplysninger fra § 50-undersøgelsen. Sagen indstilles derefter til et centralt visitationsudvalg i kommunen, som på baggrund af skoleplanen og handleplanen beslutter, hvilket konkret anbringelsessted der skal vælges.

TRIN 4: EFFEKTUERING AF ANBRINGELSEN

Når visitationsudvalget har fundet et egnet anbringelsessted, tager udvalget kontakt til anbringelsesstedet. Derefter overtager sagsbehandleren kontakten til stedet og får sagen tilbage. Når anbringelsen er sket, deltager kommunens PPR-psykologer i opfølgingsmøder minimum én gang om året.

KOMMUNE B

Kommune B er også en stor kommune, og ligesom det er tilfældet i kommune A, er dataindsamlingen primært foregået i én af kommunens børne- og familieafdelinger. Den børne- og familieafdeling, som har deltaget i undersøgelsen, er som nævnt opdelt i et forebyggende team og et anbringelsesteam. Denne struktur kan beskrives som en BUM-model (bestiller, udfører, modtager). Kommune B har nedskrevet en procedure, som sagsbehandlerne i alle afdelinger bør følge i en anbringelsessag. Opstillet som en forenklet model kan kommune B beskrives som en

kommune, hvor *opgavevaretagelsen er opsplittet, og beslutningskompetencen er udskilt* (se model 1).

TRIN 1: BESLUTNING OM ANBRINGELSE

Når en sagsbehandler i det forebyggende team vurderer, at der skal arbejdes på en anbringelse, og når forældrene og evt. den unge har accepteret dette, tager sagsbehandleren kontakt til kommunens konsulentafsnit, der har ansvaret for at finde et anbringelsessted. Det er sagsbehandleren i det forebyggende team, der laver arbejdet op til anbringelsen.

TRIN 2: INDSAMLING AF SKOLEOPLYSNINGER

Parallelt med at konsulenten finder et egnet anbringelsessted, skal sagsbehandleren kontakte PPR, som skal lave en skolestatus. Ifølge interviewpersonerne fra PPR er det typisk den PPR-psykolog, der har haft kontakt med barnet eller den unge, som udarbejder en skolestatus. Dette gives til en afdelingsleder i PPR. Afdelingslederen skal kontrollere, at der er nok skoleoplysninger i en anbringelsessag. I praksis foregår det ved, at konsulenten og sagsbehandleren i samarbejde overvejer, hvilket skoletilbud der passer til barnets behov. Derefter er det PPR's opgave at vurdere og godkende, om det er et egnet skoletilbud. I denne sammenhæng kan PPR gå ind og forhandle med PPR i den stedlige kommune. I de sager, hvor barnet ikke har nogen kendte skoleproblemer, undersøger PPR-psykologerne ikke skoledelen nærmere. I de tilfælde fungerer udtalelser fra den afgivende skole som tilstrækkeligt materiale og sendes til PPR i den nye kommune.

TRIN 3: FINDE ANBRINGELSESSTED

Konsulentafsnittet modtager skriftlige oplysninger om barnet eller den unge fra sagsbehandleren. Når konsulenten har fundet et relevant anbringelsessted, kontakter konsulenten sagsbehandleren, og sammen besøger de stedet. Hvis de personer, der har forældremyndigheden over barnet, også kan godkende stedet, laver konsulenten en kontrakt med stedet, og derefter trækker konsulenten sig ud af sagen. Konsulenten fungerer på denne måde som et mellemlid mellem 'bestillerfunktionen' (sagsbehandleren i det forebyggende team) og 'udførerfunktionen' (anbringelsesstedet).

TRIN 4: EFFEKTUERING AF ANBRINGELSEN

Efter at konsulent og PPR har afsluttet deres arbejde, går sagsbehandleren i gang med at lave en indstilling til anbringelsen, og denne indstilling sendes til rådmanden. I kommune B er det rådmanden, som har kompetencen til at træffe en afgørelse om anbringelse og anbringelsessted. Når barnet er blevet anbragt, flyttes sagen over til en ny sagsbehandler i anbringelsesteamet.

KOMMUNE C

Kommune C er en mindre kommune uden flere forskellige børne- og ungeafdelinger. Den samme sagsbehandler følger sagen igennem hele anbringelsesforløbet. Kommunen havde på undersøgelsestidspunktet ikke en nedskrevet procedure for anbringelserne. Kommune C kan med sin procedure beskrives ud fra den model, der hedder *beslutningskompetence ikke udskilt og opgavevaretagelse samlet* (se model 3 i figur 3.1).

TRIN 1: BESLUTNING OM ANBRINGELSE

Når sagsbehandlerne i kommune C vurderer, at sagen peger mod en anbringelse, kontakter sagsbehandleren den faglige leder i afdelingen. Det er den faglige leder, som har kompetencen til at anbringe, og som efter sagsbehandlerens fremlæggelse træffer beslutning om en anbringelse.

TRIN 2: INDSAMLING AF SKOLEOPLYSNINGER

Samtidig med at sagsbehandleren skal finde et anbringelsessted, overvejer sagsbehandleren også, hvilket skoletilbud der kan være relevant. Sagsbehandleren vurderer, om der er behov for et opholdssted med intern skole, eller om en lokal folkeskole vil være tilstrækkelig. De fleste børn og unge anbringes uden for kommunen. Sagsbehandlerne i kommunen fortæller, at de får hjælp fra fx døgninstitutioner eller opholdssteder til at finde en skole i lokalområdet i de tilfælde, hvor de vurderer, at barnet godt kan klare sig i en normal folkeskole.

For at kunne vurdere skoletilbud har sagsbehandleren brug for oplysninger om barnets hidtidige skolegang. Disse oplysninger får sagsbehandlerne fra § 50-undersøgelsen, som kan rumme oplysninger om skoleforhold, der stammer fra PPR. Derudover indhenter sagsbehandleren selv udtalelser fra barnets klasselærer. PPR kan blive inddraget i en anbringelsessag, ved at sagsbehandleren beder psykologen om at få op-

lysninger om barnets skolegang, fx oplysninger om konkrete skoleproblemer eller om, hvilket specialtilbud barnet eller den unge har været henvist til. Det er ikke i alle anbringelsessager, at PPR spørges til råds mht. valg af skoletilbud.

TRIN 3: FINDE ANBRINGELSESSTED

Når forældremyndigheden og evt. den unge har givet deres samtykke, er det sagsbehandlerens ansvar at finde et egnet anbringelsessted. Sagsbehandleren undersøger, hvad barnet eller den unge har brug for. Derefter kontakter sagsbehandleren anbringelsesstedet for at finde ud af, om der er plads, og om stedet matcher barnets eller den unges behov.

Sagsbehandlerne deler erfaringer med hinanden i forhold til, hvilke anbringelsessteder de bruger. Hvis den enkelte sagsbehandler vurderer, at barnet skal anbringes i familiepleje, kontakter hun kommunens familieplejekonsulenter, som derefter finder en plejefamilie.

TRIN 4: EFFEKTUERING AF ANBRINGELSEN

Når der er fundet et egnet sted, gennemføres anbringelsen. Kommunens PPR får ikke den færdige handleplan tilsendt, og de deltager ikke i opfølgingsmøder, når anbringelsen er sket. Lederen af kommunens PPR fortæller, at der er et samarbejde mellem sagsbehandler og PPR, men at der ikke er tale om noget fast samarbejde.

KOMMUNE D

Den sidste af de fire kommuner, kommune D, er ligesom kommune C en mindre kommune, hvor der kun er én gruppe for børne- og ungesager. Kommune D havde på undersøgelsestidspunktet ikke en nedskrevet procedure for anbringelserne. Også kommune D har en visitationsprocedure, der ud fra en overordnet model kan karakteriseres som *beslutningskompetence ikke udskilt og opgavevaretagelse samlet* (se model 3 i figur 3.1).

TRIN 1: BESLUTNING OM ANBRINGELSE

Hvis en sagsbehandler vurderer, at et barn eller en ung skal anbringes uden for hjemmet, indsamler sagsbehandleren oplysninger om barnet eller den unge og fremlægger sin sag for de andre sagsbehandlere og den faglige leder for gruppen. I fællesskab træffer gruppen en beslutning om at anbringe barnet eller den unge. I kommunen er der planer om at lave

et visitationsudvalg. Dette var dog ikke gennemført på undersøgelsestidspunktet.

TRIN 2: INDSAMLING AF SKOLEOPLYSNINGER

Ifølge sagsbehandlerne ligger der ofte en del materiale om barnet og barnets skolegang fra § 50-undersøgelsen. Disse oplysninger tager sagsbehandlerne udgangspunkt i, når de skal anbringe et barn. Sagsbehandlerne fortæller, at de selv kontakter barnets skole og beder om at få en udtalelse. Sagsbehandlerne understreger, at de er meget præcise over for skolen med hensyn til, hvilke oplysninger de ønsker. Via de oplysninger, de får fra skolen, kan sagsbehandlerne også se, om PPR kender barnet, og om barnet har fået ekstra foranstaltninger.

Sagsbehandleren kontakter kun PPR, hvis hun har en formodning om, at de har en sag på barnet.

TRIN 3: FINDE ANBRINGELSESTED

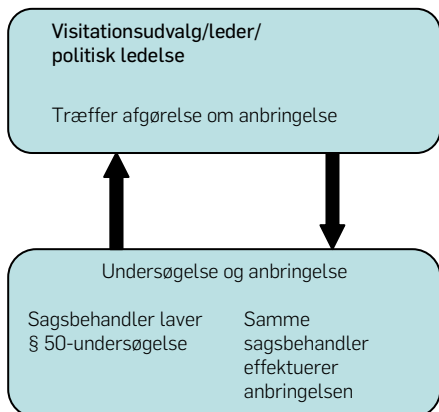
På gruppemødet, hvor beslutningen om en anbringelse træffes, kan sagsbehandlerne og deres leder også drøfte konkrete forslag til et anbringelsessted. Det er dog den enkelte sagsbehandler, som efter mødet har ansvaret for at finde et anbringelsessted. Samtidig med at sagsbehandleren indsamler skoleoplysninger, går hun i gang med at finde et egnet anbringelsessted. I denne proces overvejer sagsbehandleren også, hvilket skoletilbud der vil passe til barnet. Når der er fundet et anbringelsessted, kontakter sagsbehandleren PPR for at høre deres mening om det skoletilbud, sagsbehandleren har fundet. Set fra PPR-psykologernes side oplever de ikke rigtig, at de bliver kontaktet i forbindelse med en anbringelse. I de tilfælde, hvor PPR er vidende om, at et barn fra kommunen skal anbringes i en anden kommune, kontakter de PPR i den pågældende kommune og drøfter valg af skoletilbud med dem. Størstedelen af de børn, som anbringes i kommune D, anbringes uden for kommunen.

TRIN 4: EFFEKTUERING AF ANBRINGELSEN

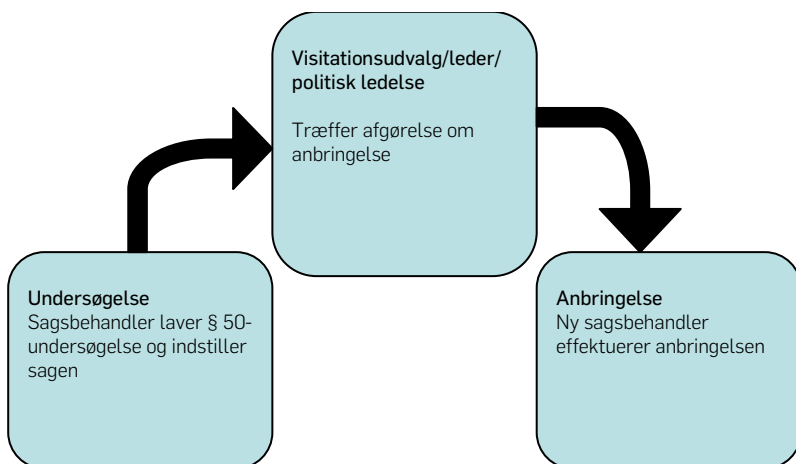
Ifølge sagsbehandlerne afhænger PPR's deltagelse i opfølgingsmøder af, om barnet anbringes i egen eller i en anden kommune. Hvis barnet anbringes i en anden kommune, er det PPR i denne kommune som deltager. Hvis barnet bliver i kommune D, deltager kommunens eget PPR.

FIGUR 4.1
VISITATIONSMODEL

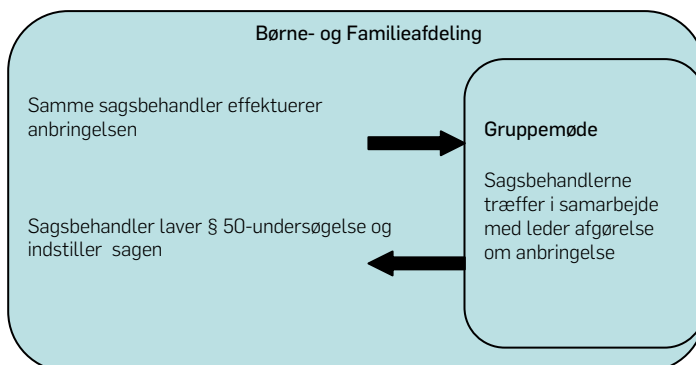
Model 1: Opgavevaretagelse samlet –
beslutningskompetence udskilt



Model 2: Beslutningskompetence udskilt
– opgavevaretagelse opsplittet



Model 3: Beslutningskompetence ikke udskilt
– opgavevaretagelse samlet



ORGANISATIONSSTRUKTUR OG FYSISK PLACERING

I de følgende fire afsnit gennemgår vi nogle interviewresultater på tværs af de fire kommuner. Først præsenteres de organisatoriske forhold i kommunerne – nemlig politik, ledelse og økonomi samt ressourcer. Til slut afrundes kapitlet med et afsnit om andre organisatoriske vilkår såsom tidspres i visitationen og problemer med at finde egnede anbringelsessteder og skoler. Disse vilkår er med til at sætte rammerne for sagsbehandlerne og psykologernes arbejde.

Kommunesammenlægningen har i kommunerne medført store organisatoriske ændringer, hvor hver enkelt ny kommune har skullet finde frem til en ny struktur. Ud over de forandringer, kommunesammenlægningerne har medført af bl.a. nye arbejdssteder, nye kollegaer og ny forvaltningsstruktur, er kommunerne karakteriseret af mere overordnede organisatoriske forhold, som præger sagsbehandlerne og PPR-psykologernes arbejde og samarbejde. Mens sagsbehandlerne har anbringelser som en bestemt sagskategori, er anbringelsessager ikke en kategori i PPR's arbejde. Anbringelsessager er ikke et område, psykologerne i PPR specialiserer sig i.

Et område, interviewpersonerne ofte selv kommenterer, er de ansattes fysiske placering. I ingen af de fire kommuner er børne- og ungesagsbehandlerne og PPR-psykologerne fysisk placeret samme sted.

Langt de fleste af interviewpersonerne udtrykker et ønske om at få de to grupper samlet på samme sted. De begrundet dette ønske med, at de på denne måde kan komme til at kende hinanden bedre. Dette vil lette samarbejdet. Nye medarbejdere vil hurtigere, end det er tilfældet i dag, blive introduceret til kollegaer i den anden gruppe. En sagsbehandler beskriver det på følgende måde:

Jeg tror, det handler om kendskab til hinanden og en let adgang til at kunne fange hinanden. Det er der, det kan blive svært, hvis det ender med at blive sådan et eller andet, hvor man tænker, jamen de sidder nok et eller andet sted ude i byen. Og vi ved ikke engang, hvordan de ser ud. Og det kan være svært at fange dem pr. telefon. Så kan det blive svært, ikke?

Det er især sagsbehandlerne, som synes, det er vigtigt at være fysisk placeret samme sted. Dette kunne handle om, at de er den gruppe, der som tovholder har brug for hurtigt at kunne komme i kontakt med alle involverede. Sagsbehandlerne skal fx overholde lovgivningsmæssige tidsfrister. Et ønske fra deres side om at sidde det samme sted som PPR kunne således være en måde at forsøge at lette sagsbehandlingen.

At sidde det samme sted anses dog ikke af alle som noget udelukkende positivt. Et par af de interviewede mener, at den fysiske adskillelse gør samarbejdet mere formelt og målrettet, og at det er med til at forhindre small talk og uformel informationsudveksling. Enkelte af de adspurgte ser slet ikke noget behov for en fysisk placering samme sted. Det er primært PPR-lederne, som ser en fare for, at den faglige forskellighed mellem de to grupper udviskes, hvis grupperne samles fysisk. Derudover tror de ikke, at samarbejdet vil blive større af, at de to professioner bliver samlet fysisk. Som en leder af PPR udtrykker det:

Altså, jeg tror på, at det er bedre, at vi udvikler hver vores kompetencer og så får et samarbejde, end at vi slår det hele sammen og, som man kan have en vis tendens til, i min erfaring, jamen så bliver man ikke så skarp psykolog, eller så skarp socialrådgiver,

eller så skarp sundhedsplejerske. Der tror jeg, at det er bedre, at vi udvikler hver vores faglighed.

Denne forskel mellem nogle af sagsbehandlerne og PPR-lederne kunne tænkes at handle om forskelle i de to gruppers arbejdsopgaver og ansvarsområder. PPR ser tilsyneladende ikke sagsbehandlerne som deres primære samarbejdspartner, da anbringelser kun berører et mindre område af deres arbejde.

Sammenligner vi interviewpersonernes ytringer på kommuneniveau, er de interviewede mindst utilfredse med den fysiske adskillelse i kommune A. Samtidig er det den kommune, der har det mest formaliserede samarbejde. Dette kunne tyde på, at den fysiske organisering ikke er så betydningsfuld, hvis samarbejdet opleves som velfungerende. Omvendt kan en fysisk placering det samme sted måske fungere som løfte-stang for et tættere og mere formaliseret samarbejde.

At være i den samme forvaltning tematiseres derimod kun af et fåtal som vigtigt. I de fleste tilfælde handler det primært om at kunne dele de økonomiske udgifter til anbringelsesdelen og skoledelen.

I forhold til den specialisering af sagerne i forebyggelse og anbringelsessager, som det undersøgte distrikt i kommune B har etableret, skaber denne struktur visse problemer for sagsarbejdet. Flere af de interviewede i kommunen nævner, at det er uhensigtsmæssigt, at sagsbehandlerne er delt op i et forebyggende team og et anbringelsesteam. Denne struktur medfører et sagsbehandlerskift midt i anbringelsesprocessen, hvilket opleves som uhensigtsmæssigt både for barnet, familierne og sagsbehandlerne.

POLITIK

Anbringelsesreformen, som indebar en række ændringer i lov om social service, der trådte i kraft den 1. januar 2006, har medført, at der er kommet mere fokus på skolegangen i anbringelsessager. Det gælder bl.a. præciseringen af, at kommunerne samtidig med valg af anbringelsessted skal tage stilling til skoleplacering. Derudover skal sagsbehandlerne opstille mål og delmål for barnets skolegang i § 50-undersøgelserne og i handleplanen. Adspurgte om deres holdning til anbringelsesreformen giver interviewpersonerne generelt udtryk for, at det er positivt, at der er kommet mere fokus på skolegang i anbringelsessager, og at skolegang indgår som et fast punkt i handleplanen.

Ser man nærmere på de fire kommuners politik på børne- og ungeområdet, er den udformet meget generelt. Alle fire kommuner nævner centrale punkter fra reformen som fx en tidlig og sammenhængende indsats, som tager udgangspunkt i lokalmiljøet. Derudover nævner kommunerne, at sagsbehandlerne skal tage udgangspunkt i den mindst indgribende foranstaltning, og at indsatsen skal ske i samarbejde med barnet og dets familie. Kun en mindre del af de fire kommuners børne- og ungepolitik handler om børn og unge med særlige behov. Den primære vægt i kommunernes børne- og ungepolitik lægges på det forebyggende arbejde. Det gælder fx også det tværfaglige samarbejde. Det er kun kommune A, som direkte nævner samarbejdet mellem sagsbehandlerne og skoleområdet. Kommune A og B skriver, at de har et politisk ønske om at anbringe så få børn som muligt uden for egen skole. På trods af interviewpersonernes udsagn om, at skolegang er vigtig, er det primært de mere overordnede elementer fra anbringelsesreformen, som interviewpersonerne nævner.

Det er interessant, at ingen af de fire kommuner i deres politik specifikt nævner de anbragte børns skolegang eller det tværfaglige samarbejde i anbringelsessagerne. Dette tyder på, at kommunerne enten ikke har fået indarbejdet et fokus på skolegangen i anbringelsessagerne, eller at det ikke er et område, som kommunerne prioriterer så højt.

LEDELSE

Interviewene med de forskellige faggrupper berører i flere tilfælde spørgsmålet om de faglige lederes holdning til reformens øgede fokus på skolegang. Dette emne blev primært diskuteret med sagsbehandlerne. Blandt sagsbehandlerne er der rimelig stor enighed om, at den nærmeste leder er opmærksom på reformen. Samtidig ved sagsbehandlerne, at lederne kender til deres virkelighed med en stor sagsstamme, tidspres, problemer med at finde relevante anbringelsessteder og stress i forbindelse med akutanbringelser. De faglige ledere kender derfor også godt til, at der kan opstå problemer i forhold til at gennemføre den anbringelsesprocedure, som den enkelte kommune har fastlagt. Det handler bl.a. om at få inddraget PPR. Som en sagsbehandler beskriver det:

Jeg tror da godt, at de er klar over, at vi har nogle problemer inden for det [få fokus på skolen] indimellem, at det kan være

svært, at det er svært for os stadigvæk, at få det der til at fungere helt.

Selvom lederne således har fokus på, at skolegang i anbringelsessager er vigtigt, er flere af sagsbehandlerne enige om, at lederne i høj grad overlader det til den enkelte sagsbehandler at få fokus på skolegangen og inddrage PPR i deres visitationsprocedure. Det opleves ikke som et område, lederne 'blander sig i', selvom det er et område, som flere af de interviewede, herunder psykologer fra PPR, mener det er vigtigt, at lederne beskæftiger sig med. De ønsker, at de respektive ledere for sagsbehandlerne og PPR-psykologerne skal samarbejde. Samarbejdet skal så at sige komme 'oppefra' og ikke 'nedefra', dvs. fra den enkelte sagsbehandler eller psykolog. Det kræver ifølge interviewpersonerne også, at den enkelte leder ønsker et sådant samarbejde og afsætter ressourcer og støtter de ansatte i et sådant samarbejde.

Lederne udtrykker klart, at de synes, at opmærksomhed på skoledelen i en anbringelsessag er vigtig, og at det er vigtigt med et samarbejde mellem sagsbehandlerne og PPR-psykologerne. Lederne ytrer ønsker om fx at gøre samarbejdet tættere, bredere og mere velfungerende end hidtil. Resultaterne fra interviewene tyder derfor på, at der er en modsætning mellem lederne, som på den ene side har en holdning om, at skolegang og samarbejde mellem de to professioner er vigtigt, og på den anden side de ansatte, som ønsker, at deres leder mere tydeligt sætter fokus på skoledelen og samarbejdet mellem professionerne samt støtter deres medarbejdere mere i at få fokus på skoledelen og samarbejdet.

ØKONOMI OG RESSOURCER

Hvis barnet eller den unge, der skal anbringes, har undervisningsbehov, som ikke kan opfyldes inden for rammerne af den almindelige undervisning i folkeskolen, kan den enkelte blive henvist til specialundervisning af skolemyndighederne. Proceduren er, som beskrevet tidligere, forskellig fra kommune til kommune, men uanset fremgangsmåden kræver en henvisning til specialundervisning en faglig vurdering fra PPR. Det er uanset anbringelsesstedet den anbringende kommune, som skal betale for skoletilbuddet. Pengene til specialundervisning konteres over undervisningsbudgettet, som enten ligger under skoleforvaltningen, eller, som det er tilfældet i kommune D, i en samlet forvaltning.

Interviewpersonerne fra de fire kommuner fortæller, at de er opmærksomme på prisen i anbringelsessagerne, dvs. både prisen på selve anbringelsesdelen og på skoledelen. Flere nævner dog, at de kigger på den samlede pris i de tilfælde, hvor der er tale om specialskoletilbud som fx intern skole. Det handler ikke kun om at se på prisen, men også om, hvad kommunen får for pengene. En konsulent forklarer det således:

Det man skal kigge på, det er, hvad får vi ud af det [anbringelsen] til sidst ikke?

Det er oftest selve anbringelsesdelen, som er den dyreste, men skoledelen kan også blive dyr, hvis barnet eller den unge bliver anbragt et sted, hvor der ikke er et relevant skoletilbud. I sådanne tilfælde kan resultatet blive, at der må laves et specielt skoletilbud, hvilket er meget dyrt.

I interviewene blev lederne for sagsbehandlerne spurgt, om de har oplevet, at der var problemer med betaling af skoledelen inden for egen kommune. Det er kun ledere fra kommune B, som fortæller, at der har været eksempler, hvor sagsbehandlerne har fået at vide, at et skoletilbud var for dyrt. Dette tyder på, at økonomien ikke opleves som en konflikt i samarbejdet, og at det mere handler om at kunne argumentere grundigt for, at barnets behov matcher et bestemt anbringelsessted eller et bestemt skoletilbud. Da det er de sociale problemer, som fører til en anbringelse, finder sagsbehandlerne eller konsulenterne stort set altid anbringelsesstedet først, og derefter leder de efter et skoletilbud. Diskussionen om prisen kan derfor komme til at handle om at finde argumenter for et bestemt skoletilbud, der ligger tæt på det anbringelsessted, hvor man ønsker, at barnet bliver anbragt.

Interviewpersoner i flere af kommunerne fortæller, at der nogle gange kan opstå en konflikt med de anbringelsessteder, som også har en intern skole. Anbringelsesstederne med de interne skoler har en økonomisk interesse i, at den interne skole ikke har tomme pladser. Derfor kan det være problematisk for dem at tage imod et barn, som ikke samtidig skal gå i den interne skole. Forskellig opfattelse af, om et barn skal gå i intern skole eller ej, kan dog også bunde i forskellige professionelle opfattelser af, hvad der er bedst for barnet.

DEN KOMMUNALE ORGANISATIONSSTRUKTURS BETYDNING FOR VISITATIONEN

Ingen af interviewpersonerne nævner selve organisationsstrukturen i kommunen, dvs. om den enkelte kommune har en organisationsmodel, der kan karakteriseres som en specialiseret, opsplittet eller integreret, som en vigtig faktor for visitationsprocessen. En opsplittet organisationsmodel synes fx ikke at have nogen betydning for visitationsprocessens forløb, eller for hvor tæt sagsbehandlerne og PPR-psykologerne samarbejder. Kommunens organisering er tilsyneladende ikke noget, den enkelte sagsbehandler eller psykolog mærker til i det daglige arbejde. Det er i højere grad selve beslutningskompetencen og mere direkte forhold som fysisk placering og ledelsens opbakning, der beskrives som vigtige. Dette kan skyldes, at særligt sagsbehandlerne først og fremmest er styret af lovgivningen på området frem for deres forvaltningsmæssige placering i den enkelte kommune.

Analysen af interviewene tyder på, at der i kommunerne er forhold, som har større betydning for sagsbehandlernes arbejde end organisationsstrukturen. Det handler bl.a. om de procedurer og kriterier, sagsbehandlerne skal gøre brug af, når de udarbejder § 50-undersøgelser og efterfølgende handleplaner. Dette kan skyldes, at der fra centralt hold via lovgivning og præcisering af krav i stigende grad er blevet fastsat procedurer og regler.

Derudover tyder analysen af interviewene på, at kommunernes historie og tradition for, hvordan visitationsprocessen forløber, og hvordan der samarbejdes på tværs, spiller en større rolle end selve organisationsstrukturen. Flere interviewpersoner henviser bl.a. til, hvordan samarbejdet plejer at fungere.

ANBRINGELSE SOM EN KOMPLEKS PROCES

Visitationen i en anbringelsessag er en kompleks proces. Der er mange organisatoriske forhold, som påvirker processen. I dette afsnit går vi nærmere ind i nogle af de øvrige organisatoriske forhold, fx problemer med at finde et egnet tilbud og tidspres, der påvirker valget af skoletilbud.

PROBLEMER MED AT FINDE ET ANBRINGELSESTED OG ET SKOLETILBUD

Interviewene viser, at det primært er sagsbehandlerne, som i kraft af deres koordinerende rolle i en anbringelsessag oplever anbringelsespro-

cessen som en meget kompleks proces. På baggrund af anbringelsesreformen er det blevet præciseret, at sagsbehandleren skal tage stilling til barnets eller den unges skolegang, *samtidig* med at vedkommende finder et anbringelsessted. Sagsbehandleren kan således både opleve et pres mht. valg af skole og anbringelsessted. Først og fremmest oplever en stor del af sagsbehandlerne, at det er svært at finde det rigtige tilbud til barnet eller den unge. Disse problemer skyldes ifølge sagsbehandlerne dels, at det kan være svært at finde en institution, der kan matche de problemer, barnet har, dels at der ikke er så mange anbringelsessteder. En sagsbehandler beskriver problemet således:

Man har et barn med rigtig svære problematikker, og det kan være rigtig svært at finde en institution. Og det har jeg prøvet rigtig mange gange at bruge rigtig meget krudt på at finde et opholdssted eller en behandlingsinstitution, der vil tage barnet.

Flere efterspørger forskellige differentierede anbringelsestilbud. Problemerne med at finde et egnet sted har ifølge nogle af sagsbehandlerne den konsekvens, at de får det, der kan kaldes et *pragmatisk syn* på skoledelen. Det vil sige, at de primært fokuserer på at finde et egnet anbringelsessted og derfor lader skoledelen komme i anden række. De oplever, at det er lettere at finde et skoletilbud, der kan tilpasses til barnets behov, end det er tilfældet med et anbringelsessted. Sagsbehandlerne fortæller, at de er mere villige til at gå på kompromis med skoletilbuddet end med anbringelsesdelen. De er dog opmærksomme på, at det ikke er en optimal situation. Flere sagsbehandlere forklarer også den pragmatiske holdning til skoletilbuddet med, at det netop er pga. sociale problemer, at barnet eller den unge bliver anbragt, og ikke først og fremmest pga. skoleproblemer.⁸ Derfor er det også vigtigst at finde et godt anbringelsessted, der kan matche de sociale problemer, barnet har. Dette beskrives som følgende:

Det er selve døgntilbuddet, der er barnets liv, altså udgangspunktet for barnets liv, så derfor har jeg det sådan, at det er da det – det vægter utroligt meget. Man kan tilrette skoletilbuddet mere individuelt, og man kan gradvist lempe barnet fra det ene over i det andet, men selve døgntilbuddet er det primære.

8. Dette er dog ikke tilfældet for de 12-14-årige. Se delrapport 1 om årsager til anbringelse.

Det interessante ved det synspunkt, som de interviewede giver udtryk for, er, at de tilsyneladende opfatter den sociale del og skoledelen som to adskilte ting. Skole og undervisning ses således ikke som en del af det sociale eller som en del af behandlingen.

TIDSPRES I ANBRINGELSESSAGERNE

Sagsbehandlerne og psykologerne oplever, at de generelt ikke har nok tid i forbindelse med en anbringelsessag. Som tidligere omtalt handler dette bl.a. om, at begge parter har mange sager og mødes af et stigende krav om skriftlig dokumentation kombineret med lovgivningsmæssige tidsfrister. Forskellige arbejdsprocesser kan medføre irritation fra fx sagsbehandlerne, som ikke kan vente alt for længe på at få svar fra psykologiske test eller vurderinger. Begge parter efterspørger mere tid og en bedre normering, så de kan gøre deres arbejde mere grundigt, end det er muligt i dag. Enkelte PPR-psykologer opfatter de nye krav om, at der skal være øget fokus på skoledelen, som en udvidelse af deres arbejdsopgaver, uden at der følger ekstra midler med. Interviewene viser, at begge professioner har forståelse for det arbejdspress, som den modsatte profession er udsat for. Begge parter ser dette som en grund til, at der kan opstå problemer med samarbejdet. Det nævnes også, at kommunesammenlægningen har taget meget tid fra det tværfaglige samarbejde.

Såvel sagsbehandlerne som PPR-psykologerne kan fortælle om perioder med stor medarbejderudskiftning, hvilket medfører, at de ansatte ikke kender hinanden på tværs af professionerne. Sagsbehandlerne og psykologerne ved derfor ikke, hvem de skal kontakte i den modsatte gruppe. Udskiftningen kan også medføre, at anbringelsesstedet i stedet for sagsbehandleren kommer til at kende barnet bedst. Dette kan påvirke beslutninger, der skal træffes i forhold til ændringer i skoletilbuddet.

Ud over disse strukturelle forhold oplever sagsbehandlerne og psykologerne også, at den afgivende skole eller familie kan presse på for at få gennemført en anbringelse. Pres fra de involverede parter kan medføre, at sagsbehandleren ikke får sagen ordentligt udredt og beskrevet, hvilket også kan få konsekvenser for valg af skoletilbud. Her mener sagsbehandlerne dog, at det er vigtigt at kunne modstå dette pres og 'have is i maven'. Støtte fra andre professioner som fx psykologerne eller sundhedsplejerskerne kan hjælpe med til at modstå dette pres. I andre tilfælde kan forholdet være lige modsat, og sagsbehandleren skal i disse situationer bruge meget tid på at gøre familien, barnet eller den unge

positivt stemt over for anbringelsen, 'bygge en kontakt op' og få etableret et godt samarbejde. Dette kan kræve mange samtaler og besøg på forskellige anbringelsessteder.

OPSAMLING

I dette kapitel har vi gennemgået kommunernes visitationsprocedure og organisering. Vi indledte kapitlet med et afsnit om samarbejdet mellem sagsbehandlere og PPR-psykologer inden selve anbringelsen, hvor de to faggrupper samarbejder i forbindelse med tværfaglige møder og udarbejdelse af § 50-undersøgelser.

Derefter har vi beskæftiget os med visitationsproceduren i de fire kommuner. I de to mindre kommuner er proceduren ikke så opsplittet som i de to større, hvilket betyder, at sagsbehandleren inddrages mere i processen end i de større kommuner. På trods af at kommunerne er forskellige, hvad angår visitation og beslutningskompetence i forbindelse med anbringelser, synes dette ikke umiddelbart at have nogen større indflydelse på fokus på skolegang i anbringelsesprocessen. Det har derfor ikke så stor indflydelse på at få fokus på skolegangen, om beslutningskompetencen ligger i sagsbehandlergruppen (dette er tilfældet i kommune C og D), eller om den er udskilt til udvalgs- eller ledelsesniveau (dette er tilfældet i kommune A og B).

Uanset procedure er det i alle fire kommuner sagsbehandleren, som er tovholder i anbringelsesprocessen, og som enten alene eller i samarbejde med en konsulent planlægger, hvilket skoletilbud barnet skal have. Valg af anbringelsessted er derved tæt forbundet med valg af skoletilbud. Skolen tænkes med ind, men det afgørende for sagsbehandlerne er at finde et godt anbringelsessted, der matcher barnets behov. Det, som synes at have en vigtig betydning for, hvor stor en rolle fokus på skolegang spiller i visitationen, er, i hvor høj grad der eksisterer klare aftaler om, hvem der gør hvad og hvornår. Det vil sige, at der er klarhed om de faglige grænser og ansvarsområder imellem faggrupperne (dette er primært tilfældet i kommune A og til dels i kommune B). Beskrivelsen af anbringelsesproceduren i de fire kommuner tyder dog på, at der ikke er helt enighed mellem sagsbehandlerne og PPR-psykologerne om, hvordan proceduren ideelt set skal forløbe.

På det organisatoriske plan er det særligt to forhold i de fire kommuner, som interviewpersonerne mener er vigtige for det tværfaglige samarbejde og for fokus på skolegang. Det handler om fysisk placering og ledelsesmæssig/politisk opbakning.

Størstedelen af de interviewede ønsker, at sagsbehandlerne og PPR-psykologerne bliver fysisk samlet ét sted, da de mener, at dette vil gavne det tværfaglige samarbejde og dermed også fokus på skolegang. Det er primært sagsbehandlerne, som har dette ønske, mens lederne for psykologerne er mere skeptiske.

I interviewene nævner også både sagsbehandlerne og psykologerne, at de ønsker, at deres ledere i højere grad, end det er tilfældet i dag, støtter dem i at samarbejde og få fokus på skolegangen i anbringelsessagerne. Gennemgangen af de fire kommuners børne- og ungepolitik kan ses som et eksempel på, at der på politisk og ledelsesmæssigt niveau ikke er så stor opmærksomhed. De fire kommuners børne- og ungepolitik er udformet meget generelt, og kun en af kommunerne omtaler børn og unge med særlige behov. Ingen af kommunerne nævner i deres politik de anbragte børns og unges skolegang.

Endelig oplever sagsbehandlerne, at der kan være problemer med at finde et relevant anbringelsessted og skoletilbud. Dette resulterer i et pragmatisk syn på skoledelen. Derudover har både sagsbehandlerne og psykologerne i perioder oplevet dårlig normering, tidspres og problemer med stor medarbejderudskiftning, hvilket kan medføre, at det er svært at vurdere skolegang og behov for ændringer undervejs i anbringelsesforløbet.

SKOLEFORHOLD INDEN ANBRINGELSEN

En anbringelse er som oftest ikke en enkeltstående begivenhed. I de fleste sager går der forud for selve anbringelsen en lang proces, hvor sagsbehandleren og PPR-psykologen har forsøgt at afhjælpe problemerne via forskellige indsatser både på det sociale område og i skolen. Barnets eller den unges skolegang forud for anbringelsen spiller således også en rolle for visitationsprocessen og det videre forløb. Dette kapitel handler om, hvordan børnenes og de unges skolemæssige forudsætninger er i perioden op til, at de skal anbringes.

BØRNENE OG DE UNGES SKOLEGANG OP TIL ANBRINGELSEN

Såvel sagsbehandlere, deres ledere som PPR-psykologerne og deres ledere er i interviewene blevet spurgt om, hvordan de generelt vurderer børnenes eller de unges skolemæssige forudsætninger, inden de bliver anbragt. Der er stor enig om, at børnene og de unge generelt har dårlige skolemæssige forudsætninger, når de bliver anbragt, hvilket interviewpersonerne mener har store konsekvenser for børnene og de unge. Som en psykolog beretter:

Inden de bliver anbragt, er det ikke ret godt. Der tænker jeg, der er de allerede. Der er jo nogle, der ikke har været i skole i flere måneder eller et år. Så de er langt bagud. Der går alt for lang tid, både inden skolen får handlet, og inden vi får styr på det, vi skal have styr på. Der bliver sgu tabt nogle elever hen ad vejen.

Ud over dette er interviewpersonerne også enige om, at børnenes dårlige skolemæssige forudsætninger skyldes de sociale, psykiske og fysiske svigt, de har været udsat for. En stor del af børnene har ifølge de interviewede haft en meget ustabil skolegang inden anbringelsen. Mange kender til eksempler på børn, som slet ikke har haft nogen skolegang op til anbringelsen.

Denne beskrivelse svarer til det resultat, Landsforeningen af opholdssteder, botilbud og skolebehandlingstilbud præsenterer i en lille undersøgelse (Jørgensen, 2007). Ifølge undersøgelsen har 21 pct. af de 117 børn og unge, der har deltaget, været uden undervisning op til anbringelsen. Perioden, hvor disse børn ikke har fået undervisning, varierer fra 2 til 18 måneder (Jørgensen, 2007). Undersøgelsen beskriver også, at børnene i gennemsnit har været gennem 2,3 skoleskift inden anbringelsen (Jørgensen, 2007).

Ud over disse problemer beskriver interviewpersonerne også problemer med, at børnene eller de unge er mentalt fraværende. Uanset om der er tale om fysisk eller mentalt fravær, er konsekvensen ifølge interviewpersonerne, at børnene ofte får store faglige huller, og at de ikke er alderssvarende på skoleområdet, når de skal anbringes. Derudover kan den ustabile skolegang dække over kognitive vanskeligheder, som ikke er blevet opdaget.⁹

Disse problemer betyder, at en stor del af de børn og unge, som skal anbringes, får endnu dårligere vilkår, ud over de problemer de i forvejen har. Børnene og de unge bliver så at sige 'dobbelt udsatte'; de har faglige problemer og måske vanskeligt ved at afslutte folkeskolen. Samtidig har de også vanskeligheder ved at begå sig socialt (Langager, 2007). En del af dem har, bl.a. på grund af den ustabile skolegang, så store skolemæssige problemer, at de ifølge interviewpersonerne ikke kan placeres i det normale skolesystem. Interviewpersonerne fortæller også, at nogle af børnene har så mange problemer, at de ikke mener, at børnene vil være i

9. For uddybning se delrapport 1.

stand til at tage folkeskolens afgangseksamen. Interviewpersonernes erfaringer med børnene og de unges skolemæssige forudsætninger tyder på, at der er problemer med samarbejdet mellem forvaltningen og normalsystemet, og at disse problemer går længere tilbage end til selve anbringelsesproceduren.

FOLKESKOLENS RUMMELIGHED I FORHOLD TIL DE UDSATTE BØRN

I dette afsnit berører vi et andet forhold, som har betydning for, at en stor del af de børn og unge, som anbringes, har skolemæssige problemer ved anbringelsestidspunktet. Det drejer sig om *rummelighed i folkeskolen*.

I denne undersøgelse har det, som nævnt, desværre ikke været tidsmæssigt muligt at inddrage folkeskolelærerne i undersøgelsen. Det skal derfor understreges, at dette afsnit om folkeskolens rummelighed udelukkende beskrives ud fra faggrupper (sagsbehandlere og PPR-psykologer), der ikke selv underviser. I afsnittet beskriver vi således eksperterne aktørers syn på folkeskolens rummelighed.

Udgangspunktet for interviewpersonernes syn på rummelighed i folkeskolen handler primært om ressourcer i folkeskolen og om det udsatte barn eller den udsatte unges reaktion på problemerne.

Særligt sagsbehandlerne og deres ledere har en oplevelse af, at der er problemer med for få ressourcer i folkeskolen. Disse interviewpersoner mener, at det må være svært for lærerne at hjælpe de børn, som har brug for ekstra hjælp i store klasser med 25-28 børn. Som de oplever det, kan problemerne med de manglende ressourcer betyde, at skolen har svært ved at rumme de børn og unge, som er udadreagerende. I forhold til denne gruppe børn og unge mener interviewpersonerne ikke, at folkeskolen er så rummelig. Interviewpersonernes bekymring for, at disse børn bliver udskilt fra folkeskolen, er bl.a. et udtryk for en holdning om, at skolen skal kunne rumme de udsatte børn og unge, fordi det har stor betydning for deres integration i samfundet. Ved at udelukke disse børn fra det normale skolesystem risikerer de ifølge interviewpersonerne at blive marginaliseret yderligere. Som det udtrykkes:

De fleste af dem har altså bedst af at se nogle andre normale børn end at komme sammen med en masse varylere.

I forhold til de børn og unge med problemer, som derimod er stille og indadvendte, oplever sagsbehandlerne og deres ledere, at der kan være problemer i forhold til, at disse børn og unge ikke bliver 'opdaget' og derfor går længe med deres problemer, inden der bliver skredet ind. En leder for sagsbehandlerne beskriver problemet:

Jeg tror nogle gange, at vi får dem for sent, fordi de er for stille. Sådan i den store flok på 28, der ser du dem ikke. Det havde du gjort, hvis der var 20, ikke også?

Denne kritik af, at skolen overser de stille, udsatte børn, ser interviewpersonerne igen som et udtryk for manglende ressourcer. Uanset om der er tale om udadreagerende børn eller stille børn, hvor problemerne først opdages sent, medfører de manglende ressourcer ifølge nogle af interviewpersonerne, at skolen kigger isoleret på det enkelte barn og gør eventuelle problemer til det enkelte barns problemer.

Interviewpersonerne gør dog også opmærksom på, at det ikke altid er skolen, som ønsker, at et barn eller en ung med problemer skal væk fra folkeskolen. De øvrige børn og unge i folkeskolen samt deres forældre kan også spille en stor rolle i denne udskillelsesproces. Et par af de interviewede har oplevet, at forældre til andre børn eller unge presser på for at få et barn eller en ung smidt ud af skolen. Denne udskillelsesproces kan også foregå, efter at barnet eller den unge er blevet anbragt.

SYNET PÅ DEN KOMMENDE SKOLEGANG I ANBRINGELSEN

Gennemgangen af interviewene viser, at de interviewede alle er enige om, at skolegang er vigtig, og at en vellykket skolegang hænger sammen med en vellykket anbringelse. Men på trods af denne klare tilkendegivelse viste forrige kapitel også, at flere af de interviewede er villige til at gå på kompromis med skoletilbuddet, hvis de har problemer med at finde et egnet anbringelsessted. Dette pragmatiske syn på børnenes og de unges skolegang viser, at sagsbehandlerne først og fremmest vægter den sociale del af anbringelsen. Skolegang bliver således betragtet som noget, der foregår uden om behandlingen.

Ser vi nærmere på den samlede interviewgruppes syn på børnenes og de unges kommende skolegang, ser gruppen generelt set skole-

gangen som problemfyldt. Børnene og de unge kommer med dårlige skoleforudsætninger, og de har på anbringelsestidspunktet så mange problemer at tumle med, at de ifølge en stor del af de interviewede kan have svært ved at koncentrere sig om at gå i skole og lære noget. Forventningerne til, hvordan børnene og de unge vil klare sig skolemæssigt under anbringelsen, præges bl.a. også af deres alder ved anbringelsestidspunktet og hvor længe, de har haft problemer.

Ud over dette tegner der sig ikke et entydigt billede af interviewpersonernes forventninger til børnenes og de unges kommende skolegang. Generelt set kan interviewpersonernes syn opdeles i det, der kan kaldes for *varieret fokus på skolegangen i anbringelsen* og det, der kan kaldes for *skolegang som beskyttelsesfaktor* mod yderligere udsathed.

Blandt interviewpersonerne er det primært ansatte i den sociale myndighed, der er præget af det syn, vi kalder for *varieret fokus på skolegangen* i anbringelsen. Dette syn handler om, at skolegangen kan tillægges mere eller mindre vægt, afhængigt af hvordan det går med barnet eller den unge. Børnene skal have overskud til at indlære. Flere nævner fx, at de ikke tror, at børnene lærer så meget i begyndelsen af anbringelsen, og at dette er forståeligt. I starten kan det være selve behandlingen, der fylder det meste. Senere, når der er 'kommet ro på', eller i perioder, hvor barnet eller den unge ikke er opfyldt af tanker og bekymringer, som gør, at de ikke kan koncentrere sig, kan skolen fylde mere. En konsulent beskriver det således:

Det kan – og det kan også skifte, ikke altså. Når barnet har det dårligt i en periode, så er overskuddet i skolen til undervisningen måske ikke helt til stede, så er det måske mere behandlingen, ikke. Hvor andre gange, hvor der er mere overskud, der kan skoledelen fylde lidt mere.

I modsætning til dette synspunkt er særligt lederne for PPR-psykologerne præget af den opfattelse, at børnene og de unge godt kan indlære, selvom de har problemer. Skolen kan fungere som et frirum fra problemerne, og succesoplevelser i skolen kan styrke barnets eller den unges selvopfattelse. Skolegangen kan på denne måde fungere som *beskyttelsesfaktor mod yderligere udsathed*. En PPR-leder udtrykker dette synspunkt således:

Der er faktisk børn, der godt kan lære tabellen, selvom de ikke har styr på familiemæssige relationer, og kan have glæden ved at kunne tabellen.

Dette synspunkt handler ikke om, at børnene skal gå i skole, fordi loven påbyder det. Det handler mere om, at børnene har godt af at opleve sig kompetente og succesfulde på nogle områder, og at børnene ved at gå ind i elevrollen og følge de regler og krav, skolen stiller, har en mulighed for at opleve sig som ligestillede med de ikke-anbragte børn. På denne måde griber skolegangen ind i den sociale del af selve anbringelsen, frem for at blive anskuet som en modsætning hertil. Skolegang kan derved anskues som en del af den behandling, som foregår under anbringelsen.

Det er interessant, at der tilsyneladende er en forskel mellem sagsbehandlerne og lederne for psykologerne. Denne forskel vil blive diskuteret nærmere i kapitel 6 om sagsbehandlerne og psykologernes professionelle identitet.

OPSAMLING

Interviewpersonerne udtrykker den generelle erfaring, at børnene og de unge har dårlige skolemæssige forudsætninger på anbringelsestidspunktet, og at dette i høj grad skyldes de svigt og problemer, de har været udsat for. De skolemæssige problemer skyldes desuden et stort fysisk og/eller mentalt fravær fra skolen. Disse forhold skaber yderligere problemer og besværliggør en anbringelse. Et forhold, som hænger sammen med børnenes og de unges skolemæssige problemer, er diskussionen om rummelighed. Her viser analysen af interviewene, at holdningen til rummelighed i folkeskolen ifølge sagsbehandlerne og psykologerne snarere handler om skolens ressourcer og børnenes adfærd, end en principiel holdning for eller imod rummelighed. Interviewene viser også, at de dårlige skolemæssige forudsætninger præger de interviewedes forventninger til den kommende skolegang i negativ retning. Dog viser resultaterne, at interviewpersonernes syn på børnenes og de unges skolegang er forskellig, og at disse forskelle kan samles i det, der kan kaldes for et varierende fokus på skolegang og en opfattelse af skolegang som en beskyttelsesfaktor mod yderligere udsathed.

SOCIALRÅDGIVERNES OG PPR-PSYKOLOGERNES PROFESSIONELLE IDENTITET

FÆLLES FORHOLD OG FORSKELLE BLANDT PROFESSIONERNE

I dette kapitel går vi nærmere ind i socialrådgivernes og PPR-psykologernes professionelle identitet, idet vi antager, at de to gruppers professionelle identiteter påvirker deres samarbejde og dermed har betydning for, hvilken rolle skolegang spiller i visitationsprocessen. Kapitlet handler både om, hvordan de to professioner ser på deres egen professionelle identitet, og om, hvordan de betragter den modsatte gruppes profession. Først beskriver vi kort nogle af de samfundsmæssige tendenser, der præger de to professioners arbejde.

I denne undersøgelse bruger vi som beskrevet i kapitel 1 termerne *professionel identitet* og profession som betegnelser for, hvordan den ansatte opfatter sig selv professionelt, fx hvad det vil sige at være socialrådgiver. Den professionelle identitet konstrueres i en proces, hvor den enkelte med sin personlighed og livshistorie indgår i et samspil med de teknikker, den viden og de værdier, som uddannelsen og det efterfølgende arbejde repræsenterer. Bestemte dele af identiteten kan på den måde deles med andre med samme uddannelse og arbejde, forstået som den *faggruppe* man tilhører. Ved termen *faglighed* forstår vi det, den professionelle kan, dvs. den professionelle kundskab.

Som de forrige kapitler har vist, sætter en række organisatoriske forhold som fx kommunernes organiseringsstruktur, anbringelsesprocedure, faglig ledelse og økonomiske ressourcer rammerne for det arbejde, som sagsbehandlerne og psykologerne skal udføre.

Parallelt med disse organisatoriske forhold præges de professionelle arbejder i den kommunale forvaltning i disse år af nogle overordnede samfundstendenser. Arbejdet med udsatte børn og unge præges bl.a. af en *øget processstyring*, som forekommer både på kommunalt og statsligt plan. Denne tendens kommer til udtryk i anbringelsesreformen, der bygger på den antagelse, at detaljeret lovgivning er et godt styringsredskab. Denne detaljstyring er samtidig en *centralisering*, idet beslutningskompetencen i højere grad samles enten hos den faglige eller politiske ledelse i kommunerne. Centralisering og detaljstyring knyttes sammen med krav om, at socialrådgivernes og psykologernes arbejde skal kunne måles og dokumenteres i forhold til at kunne evaluere indsatserne (Serviceloven LBK nr. 1117 af 26/09/2007 & Styrelsen for Social Service, 2006).

Sagsbehandlerne og psykologerne skal på denne måde kunne balancere mellem kravet om at tage hensyn til borgeren, de praktiske og økonomiske forhold og de politiske legitimationsbestrebelse (Hjort, 2006).

I de følgende afsnit indkredser vi socialrådgivernes og psykologernes professionelle identiteter, og hvordan de to grupper positionerer sig i forhold til hinanden. Analysen har fokus på socialrådgivernes og psykologernes *egen opfattelse* af deres arbejde. De følgende afsnit beskæftiger sig således ikke med de formelle beskrivelser af de professionelle arbejdsopgaver.¹⁰

SOCIALRÅDGIVERNES OPFATTELSE AF EGET ARBEJDE, EGENE ARBEJDSOPGAVER OG EGET ANSVAR

Selvom både socialrådgiverne og PPR-psykologerne beskæftiger sig med børn og unge og begge påvirkes af de ovenstående samfundstendenser,

10. Der findes ikke mange undersøgelser af PPR-psykologernes faglighed og samarbejde med andre faggrupper.

har de to grupper både forskellig uddannelsesmæssig baggrund og varetager forskellige funktioner i forbindelse med anbringelserne.

Socialrådgivernes opfattelse af deres eget arbejde kan overordnet beskrives som den at have rollen *koordinator* og *myndighedsperson*. Det er socialrådgiveren, som indleder anbringelsessagen og udarbejder en handleplan for anbringelsen, der beskriver målet med anbringelsen, anbringelsens forventede varighed og indhold. Socialrådgiveren har også ansvaret for at informere de involverede parter og evt. videregive egen vurdering til de personer, som har det endelige ansvar for at træffe en afgørelse. Efter afgørelsen er truffet, har socialrådgiveren ansvaret for, at afgørelsen bliver effektueret.

Disse arbejdsopgaver og dette ansvar indebærer, at socialrådgiveren er inde i processen fra start og til anbringelsen ophører. Det betyder, at socialrådgiveren, hvis vedkommende ikke skifter arbejde undervejs i anbringelsesforløbet, kan få et godt kendskab til barnet eller den unge og familien. Kontakten til barnet og familien spiller en vigtig rolle for sagsbehandlerne. Som en socialrådgiver udtrykker det:

Som barnets repræsentant er vi også forældrenes [repræsentant], altså har vi pligt til samarbejde med forældrene omkring det anbringelsessted. De skal kunne acceptere det, ellers så lykkes det ikke.

En god relation til barnet og dets forældre anses af socialrådgiverne for meget vigtig og afgørende for, at anbringelsen lykkes. Det er socialrådgiverens opgave at få anbringelsesstedet og forældrene til at samarbejde, og socialrådgiveren skal sørge for, at forældrene bliver orienteret under hele anbringelsesprocessen. Socialrådgiveren skal derfor kunne indleve sig i forældrenes situation. Én socialrådgiver kritiserer fx lærerne og psykologerne for at se forældre, der har andre normer og kommer fra andre miljøer end dem selv, som dårligere og mindre ressourcestærke forældre, end de reelt er.

Et andet forhold, der ifølge socialrådgivernes egne beskrivelser indgår som et vigtigt aspekt i deres professionelle identitet, er deres evne til at se barnet i en helhed. Med helhed mener socialrådgiverne evnen til at se barnet i alle dets sammenhænge, fx som en del af en familie, en klasse eller et lokalmiljø. Igen spiller familien en vigtig rolle, og det er

ikke kun barnet, der skal udvikles og få det bedre, det er også den familie, barnet fjernes fra.

Der er også nogle forældre derhjemme, der er nødt til at gennemgå en udvikling.

Socialrådgiverne beskriver deres faglige grundlag som et bredt grundlag, der indebærer viden om kommunikation, sociologi, psykologi og lovgivning på området. Det er især deres viden om lovgivningen og samspillet mellem de forskellige fagområder, der ifølge socialrådgiverne adskiller dem fra andre professionelle på børne- og ungeområdet.

Et andet vigtigt element i socialrådgivernes professionelle identitet er ifølge deres eget udsagn muligheden for at bruge sig selv som person; at bruge sin egen livserfaring. At bruge sin personlighed anses af de interviewede ikke som problematisk, nærmest tværtimod. Almen livserfaring og erfaring på børneområdet nævnes også af lederne som et vigtigt element i socialrådgivernes arbejde.

Analysen af interviewene med socialrådgiverne viser, at der ikke er de store forskelle på kommuneniveau, med hensyn til hvordan socialrådgiverne beskriver deres eget arbejde. Dette kan tænkes at hænge sammen med, at børne- og unge-socialrådgiverne via deres arbejde med børnene, de unge og deres familier skaber nogle overordnede forestillinger om, hvad deres faglighed består i. Disse forestillinger indgår i den professionelle identitet, som dog kan variere fra person til person og fra kommune til kommune.

Børnesagerne giver ifølge socialrådgiverne god mulighed for at bruge sin uddannelse, følge børnene og de unge over en længere periode og derved etablere en personlig kontakt. Flere nævner, at det er spændende at kunne følge børnenes udvikling.

Socialrådgiverne anser skolegang i en anbringelsessag som vigtig og bakker op om, at der så vidt muligt findes et skoletilbud inden anbringelsen. Socialrådgivernes beskrivelser viser dog, at de koncentrerer sig om funktionen som koordinator på en af de primære opgaver, nemlig at finde et egnet anbringelsessted, skabe en god kontakt til barnet og etablere et samarbejde mellem forældre og anbringelsessted. Det interessante er, at socialrådgiverne trækker et skel mellem det sociale arbejde i en anbringelse og børnenes og de unges skolegang. Derved giver de

udtryk for en opfattelse af skolegang som noget, der står uden for det sociale arbejde, og som ikke anses for en del af behandlingen.

Dette kan tyde på, at fokus på at etablere et samarbejde med de øvrige professionelle, fx PPR, kun i mindre omfang indgår i socialrådgivernes opfattelse af, hvad der tæller som vigtige arbejdsopgaver. Det har konsekvenser for, hvor meget de inddrager PPR i anbringelsesprocessen.

I socialrådgivernes beskrivelser af deres myndighedsansvar indgår der kun i begrænset omfang beskrivelser af deres ansvar og koordinerende rolle i forhold til de øvrige professionelle. Det er imidlertid vigtigt, at de relevante oplysninger om barnet eller den unge formidles mellem de professionelle og evt. på tværs af sektorer, og at der er én person, som har ansvaret for, at dette sker. Samtidig er det vigtigt, at der sikres et produktivt samspil om en sag.

PSYKOLOGERNES OPFATTELSE AF EGET ARBEJDE, EGNE ARBEJDSOPGAVER OG EGET ANSVAR

PPR-psykologerne har en lang videregående uddannelse, og deres titel er beskyttet, hvilket vil sige, at det kun er psykologer med titlerne cand.psych., mag.art. i psykologi eller cand.pæd. i psykologi, der kan blive ansat som psykolog i kommunernes PPR.

PPR yder som beskrevet pædagogisk-psykologisk rådgivning for børn og unge med særlige behov, både før og efter skolestart. PPR-psykologerne skal foretage vurderinger i forbindelse med børns og unges henvisning til specialundervisning og yde andre former for specialpædagogisk bistand. Derudover kan de fx være involveret i åben rådgivning til børn og unge, rådgivning af socialrådgivere og supervision af fx pædagoger i dagtilbud. På trods af at PPR-psykologerne således også yder bistand til småbørn, er de primært knyttet til folkeskolerne. PPR har via denne organisering og deres arbejdsopgaver en tæt kontakt til normalsystemet.

I anbringelsesprocessen bliver PPR-psykologerne involveret, når de skal komme med oplysninger om skoleforhold og vurdere barnets eller den unges skoletilbud. Psykologerne bidrager til processen med konkrete definerede ydelser. Ifølge PPR-psykologernes egne beskrivelser af deres arbejdsopgaver har de rollen som *rådgiver*.

Anbringelsessager indgår ikke som en særlig kategori i psykologernes arbejde. I forbindelse med anbringelserne foretager PPR-psykologerne i de fire kommuner ikke egentlige psykologiske undersøgelser af børnene eller de unge. Disse opgaver køber socialforvaltningerne af andre eksterne psykologer.

PPR-psykologen kan kende til barnet fra tidligere støtteforanstaltninger eller rådgivning, men derudover er psykologen kun involveret i anbringelsesprocessen i en afgrænset periode. PPR er således ikke aktivt involveret i visitationen til selve anbringelsesstedet. I de tilfælde, hvor psykologen kender til barnet fra tidligere foranstaltninger, kan psykologen have et godt kendskab til barnet. I nogle af kommunerne er psykologen, også efter at anbringelsen er effektueret, involveret via opfølgingsmøder og har på den måde en fortsat kontakt til barnet eller den unge.

I modsætning til socialrådgiverne fylder samarbejdet med barnets eller den unges forældre ikke så meget i psykologernes beskrivelse af deres arbejdsopgaver i en anbringelse. Flere nævner, at de ikke ser de sociale problemer i familien som deres ansvarsområde. Arbejdet med de sociale problemer i familien beskrives som socialrådgivernes ansvar. Psykologernes fokus er primært på barnet. Dette fokus kan dog alligevel godt rumme et bredt syn på, hvordan barnet tackler problemer. Som en psykolog fortæller:

Vi kigger da meget bredt på, at barnet skal udvikle sig meget bredt og have kompetencer på alle områder, fx også kompetencer i forhold til at klare at have en skør familie eller en dysfunktionel familie.

Familien spiller altså også en rolle, men det er alene ud fra barnets perspektiv. Psykologerne ønsker ifølge deres egne beskrivelser at forstå det enkelte barn og få etableret et samarbejde med barnet. Ligesom socialrådgiverne synes de, at det er spændende at kunne følge barnet, og de er meget interesserede i barnets udvikling.

Psykologerne beskriver deres faglige grundlag i forhold til deres arbejdsopgaver i anbringelsessagerne som psykologisk, med særligt fokus på dannelse af personlighed, indlæring og den kognitive udvikling hos barnet eller den unge.

Psykologerne opfatter deres arbejde som rådgivende og vejledende, og de anskuer deres opgave som anderledes end det myndighedsarbejde, socialrådgiverne udfører. Ingen af de interviewede psykologer taler om, at livserfaring har en vigtig betydning for deres arbejde. Denne forskel mellem de to grupper kan handle om, at socialrådgiverne i modsætning til psykologerne arbejder med et bredere felt af problemstillinger som fx familieproblemer, misbrug, samlivsproblemer, kriminalitet, sygdom etc. Her kan almen livserfaring måske tjene som støtte til den faglige viden. Fx taler flere socialrådgivere om fordelene ved selv at have børn, så man kender til konflikter og problemer i forhold til børneopdragelse.

I modsætning til socialrådgiverne tyder psykologernes opfattelse af børnenes og de unges skolegang under anbringelsen på, at de i højere grad ser skolegang som en del af det sociale arbejde og som en del af selve behandlingen. Det udtrykkes bl.a. ved, at børn sagtens kan lære og opleve glæde ved at lære, selvom de har familiemæssige problemer. Skolegang kan på den måde være en del af selv personlighedsudviklingen. En psykolog udtrykker det således:

Man kan også blive et glad og velfungerende menneske ved at opleve sig kompetent på nogle områder, selvom det kun er intellektuelle områder, og man ikke har (...) det kan være skridtet til at blive et mere helt menneske, at man i hvert fald får noget intellektuelt til at fungere.

Ser man nærmere på de forskellige arbejdsopgaver, som PPR-psykologerne har, fremkommer der en modsætning. PPR udfører mange forskellige aktiviteter og har ligesom socialrådgiverne mange forskellige samarbejdspartnere, fx psykiatrien, socialforvaltningen og sundhedsforvaltningen. Udgangspunktet for PPR's virke er som beskrevet skolen. Det betyder, at PPR både har kontakt til normalsystemet og specialsystemet. Den rolle, psykologerne varetager i forhold til anbringelserne, kan som nævnt bredt beskrives som rådgivende. Men denne betegnelse er ikke dækkende for alle PPR-psykologernes arbejdsopgaver. Aktuell litteratur og psykologerne selv beskriver psykologerne som rådgivere, der i deres konsultative virke giver forældre og andre professionelle redskaber til at blive mere kompetente og til i højere grad selv at løse problemerne, som de opstår. Dette arbejde kan karakteriseres som rådgivning på et generelt, forebyggende plan. Ser man imidlertid på den opgave,

som PPR løser i forbindelse med en anbringelsesprocedure, er funktionen en anden, og rådgiverrollen får en anden betydning. PPR skal som beskrevet dels indsamle oplysninger om barnets hidtidige skoleforhold, dels vurdere skoletilbud. Psykologernes opgave i denne procedure er at kvalitetssikre, at det skoletilbud, som iværksættes, er relevant i forhold til barnets eller den unges problemer. Det er ikke hensigten, at PPR skal gøre socialrådgiverne, konsulenterne eller familieplejekonsulenterne mere egnede til selv at foretage disse skolevurderinger. I forhold til anbringelsesproceduren fungerer PPR-psykologen mere som specialist med en individorienteret rådgivningsfunktion. Psykologen har på denne måde forskellige funktioner, som vedkommende skal skifte imellem og rumme i sin professionelle identitet. Den funktion, psykologerne har i forhold til anbringelserne, er en anden end i det øvrige psykologarbejde. Den generelle rådgiverrolle er mere dækkende for de arbejdsopgaver, psykologen har på normalområdet end på anbringelsesområdet. Det er vigtigt, at psykologerne er bevidste om deres funktion i anbringelsessagerne. Her kan PPR's meget forskellige organisering og indhold i kommunerne måske medvirke til at skabe et forvirret billede af PPR's opgaver.

SOCIALRÅDGIVERNES OG PSYKOLOGERNES GENSIDIGE OPFATTELSE OG FORVENTNINGER TIL HINANDENS ARBEJDE

I dette afsnit undersøger vi, hvordan de forskellige professionelle identiteter, som socialrådgiverne og psykologerne har, passer til de opfattelser og forventninger, de to grupper har til hinandens arbejde i anbringelsessagerne.

SOCIALRÅDGIVERNES OPFATTELSE AF PSYKOLOGERNE

Hos socialrådgiverne er der en klar opfattelse af, at PPR er bedre til at matche barnet eller den unge med en skole, og at PPR har en stor faglig viden om skoleområdet. Flere nævner, at de har brug for PPR's viden på dette område. Overordnet set mener en del af socialrådgiverne også, at de har et godt samarbejde med PPR, og at PPR er hjælpsomme, når socialrådgiverne kontakter dem i forbindelse med en anbringelse. Denne opfattelse kommer tydeligst til udtryk i kommune A.

Men opfattelsen af PPR er ikke kun positiv. Selvom socialrådgiverne mener, at PPR er bevidste om deres opgave, så oplever de ikke, at disse opgaver er integrerede i psykologernes arbejdsopfattelse.

PPR's indsats beskrives af nogle socialrådgivere som utydelig, og enkelte fortæller, at de har givet op i forhold til at samarbejde med PPR. Det er især i de to mindre kommuner, at socialrådgiverne ikke er positive over for samarbejde med PPR. PPR opleves som svære at få fat på og samarbejdet går langsomt. En stor del af socialrådgiverne har den opfattelse af PPR, at psykologerne ser sig selv som konsulenter for skolerne, og at de prioriterer det rådgivende arbejde på skolerne højere end andre opgaver. Opfattelsen er, at 'PPR kører lidt, som de nu altid har gjort'. PPR-psykologerne holder sig snævert til eget arbejdsområde, og som en socialrådgiver beskriver det:

Nogle PPR-personer tænker efter min opfattelse mere sådan, at det decideret kun er skoleproblemer, eller at problemet skal give sig udtryk i faglige vanskeligheder, før det er noget, de går ind i.

Samtidig oplever flere af socialrådgiverne, at PPR har en vis medbestemmelse i en anbringelsessag, fordi de kan sige nej til et konkret skoletilbud og derved besværliggøre en anbringelse.

Et sidste punkt, som særligt nævnes af socialrådgivere i de to mindre kommuner, handler om, at socialrådgiverne oplever en form for magtkamp mellem dem og psykologerne, hvor psykologerne på grund af deres videregående uddannelse indtager en dominerende position. Der er blandt et par af socialrådgiverne en holdning om, at PPR-psykologerne bør optræde mindre dominerende på fælles møder. Det bliver dog understreget, at der er stor forskel fra psykolog til psykolog.

PSYKOLOGERNES OPFATTELSE AF SOCIALRÅDGIVERNE

Ser man nærmere på psykologernes opfattelse af socialrådgivernes arbejde, har de, ligesom det er tilfældet med socialrådgiverne i forhold til PPR, en blandet opfattelse af socialrådgivernes arbejde. PPR-psykologerne understreger dog også, at der er store forskelle på socialrådgiverne. Set på tværs af de fire kommuner er der ikke de store forskelle på, hvordan psykologerne anskuer socialrådgiverne.

En af de opfattelser af socialrådgivernes arbejde, som er udbredt hos PPR-psykologerne, er, at de ikke i særlig høj grad prioriterer børnenes skolegang.

Socialrådgiverne overlader ansvaret for skoleområdet til psykologerne, fordi de har mere forstand på det, end de selv har, og fordi det er psykologernes vurdering, der danner grundlag for den endelige beslutning. Disse opfattelser står i modsætning til socialrådgivernes egen opfattelse af, at de dels har fokus på skolegangen, dels at det er svært at få PPR til at tage ansvar for skoledelen, fordi det endnu ikke er en integreret del af deres arbejdsopgave. Oplevelsen af, at socialrådgiverne overlader hele ansvaret for skoledelen til PPR, er ikke en oplevelse, der deles af alle psykologerne. En del er af den opfattelse, at socialrådgiverne i alt for begrænset omfang inddrager PPR og i stedet selv vurderer børnenes og de unge skolebehov.

Socialrådgiverne har ifølge psykologernes opfattelse mest fokus på, om anbringelsesstedet passer til barnets behov, om barnet kan lide at være der, og om familien er glad for stedet. I lighed med, hvordan socialrådgiverne selv opfatter deres eget arbejdsområde, oplever flere af psykologerne, at socialrådgiverne tager udgangspunkt i familien, og at de er meget tættere på familien end psykologerne. En psykolog nævner, at socialrådgiverne i nogle tilfælde nærmest kan danne alliance med forældrene og på den måde fokusere for meget på deres perspektiv.

I modsætning til deres eget rådgivende arbejde oplever psykologerne, at socialrådgiverne er meget bundet op af lovgivning på det sociale område, og at socialrådgivernes arbejde derfor kan virke meget regelfast. En psykolog fortæller, at han oplever, at socialrådgiverne pga. dette kan synes lidt firkantede i deres facon:

Det er jo en meget bindende lov, og en socialrådgiver til forskel fra os skal jo stort set ikke kunne skrive noget eller gøre noget, som ikke kan holde i landsretten, hvor vi er meget mere rådgivende og vejledende på den måde. Vi siger sådan, vi synes sådan og sådan, og hvis I ikke synes det, så må I jo selv finde ud af det.

Denne holdning passer også til den generelle opfattelse hos psykologerne af, at deres eget arbejde er rådgivende og vejledende.

OPSAMLING

På trods af at de to professioner i deres arbejde er udsat for de samme tendenser som fx styring og øgede krav om dokumentation, præger forskellige arbejdsopgaver de to gruppers professionelle identitet i forskellig retning. Mens socialrådgiverne opfatter sig selv som koordinatore og myndighedspersoner, ser psykologerne deres rolle som primært rådgivende.

De to gruppers indbyrdes billede af hinanden rammer både rigtigt og forkert i forhold til den modsatte gruppes beskrivelse af eget arbejde. Socialrådgiverne oplever, at der er uklarhed om samarbejdsrelationen, at psykologerne ikke har integreret deres ansvarsopgaver i forbindelse med anbringelser i deres arbejdsopfattelse, og at psykologerne i det hele taget er mere fokuserede på at betjene de skoler, som de er tilknyttet.

På den anden side er psykologerne splittede med hensyn til, om socialrådgiverne tager for lidt eller for meget ansvar i forhold til skoledelen. Psykologerne er dog enige om, at socialrådgiverne primært har fokus på den sociale del på anbringelsesstedet og på kontakten til familien. Psykologerne ser deres egen rolle som rådgivende og vejledende i modsætning til socialrådgiverne, som med deres myndighedsfunktion er bundet meget op i lovgivning og regler.

De professionelle identiteter er ikke faste identiteter, de forandrer sig hele tiden. Det betyder også, at de to identiteter kan ændre sig i retning af hinanden, dog uden at identiteternes forskellighed opløses.

SAMMENFATNING OG KONKLUSION

SAMARBEJDET OG FOKUS PÅ SKOLEGANG I VISITATIONSPROCEDUREN

I dette afsnit samler vi op på de vigtigste problemstillinger, der er blevet nævnt i de forrige kapitler, med hensyn til, i hvilken grad socialrådgiverne og psykologerne i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har fokus på skolegangen i visitationsprocessen, og på hvordan deres samarbejde fungerer. Vi berører derved både forhold, som fremmer, og forhold, som hæmmer samarbejde og fokus på skolegang. I undersøgelsen har vi interviewet socialrådgivere, PPR-psykologer samt faglige ledere fra begge faggrupper. Vi har ikke interviewet folkeskolelærere og har således ikke deres oplevelse af fokus på skolegang i visitationen.

En socialrådgiver beskriver, hvordan hun mener, det optimale samarbejde i en visitationsprocedure er:

Det er skide godt at have sådan en sparringspartner, som kan se tingene fra nogle andre vinkler. Det er helt skønt, når det er sådan det er. Og jeg tror også, vi får de bedste skoleplaceringer i anbringelsen, når det er sådan, det er.

Det er ikke viljen til at samarbejde eller tillægge skolegang en stor betydning, der mangler, hverken blandt socialrådgiverne eller psykologerne.

Som beskrevet sætter forskellige organisatoriske forhold som fx ledelsen, kommunernes organisationsstruktur og politikken på børneområdet rammerne for socialrådgivernes og psykologernes arbejde med visitationsproceduren i forbindelse med en anbringelse. Derudover påvirkes visitationsproceduren også af socialrådgivernes og psykologernes forskellige professionelle identiteter.

ORGANISERINGENS BETYDNING FOR FOKUS PÅ SKOLEGANG

ANBRINGELSESPROCEDUREN I KOMMUNERNE

Proceduren i de fire strategisk udvalgte kommuner kan karakteriseres ud fra tre overordnede modeller. Proceduren i kommune A er organiseret ud fra, at opgavevaretagelsen er samlet, mens beslutningskompetencen er udskilt i et eksternt visitationsudvalg. Kommune B er organiseret ud fra, at beslutningskompetencen er udskilt til den politiske ledelse, og at opgavevaretagelsen er opsplittet i en BUM-model. De to sidste kommuner, kommune C og D, er begge organiseret efter den model, hvor beslutningskompetencen ikke er udskilt, og hvor opgavevaretagelsen er samlet (se de tre modeller i kapitel 3, figur 3.1).

Kommunernes proceduremodel synes ikke umiddelbart at have nogen betydning for, i hvor høj grad socialrådgiverne og psykologerne samarbejder, om de oplever samarbejdet som velfungerende, og hvilken betydning børnenes skolegang tillægges. Det vil sige, at det ikke har så stor indflydelse på fokus på skolegangen, om beslutningskompetencen ligger i sagsbehandlergruppen, eller om den er udskilt til udvalgs- eller ledelsesniveau. Uanset hvilken model der er tale om, er det socialrådgiveren, der som myndighedsperson finder anbringelsesstedet og i nogle tilfælde endda også skoletilbuddet. Det er også socialrådgiveren, der fungerer som tovholder for samarbejdet. Dermed spiller socialrådgiveren en vigtig rolle for, hvornår og hvordan PPR inddrages i visitationen. I to af kommunerne var der, da undersøgelsen fandt sted i 2007, formuleret procedurer for sagsbehandlingen i anbringelsessager. Dette gælder kommune A og B. Disse to store kommuner er derved mere formaliserede i deres samarbejde end de to små kommuner. Disse forskelle kan dog skyldes, at de to mindre kommuner har været længere tid om at omsætte nye regler. Som undersøgelsen viser, er de skriftlige standarder heller ikke

nogen garanti for, at der kommer fokus på skolegangen, eller for, at de forskellige professioner arbejder godt sammen. Noget tyder dog på, at klarhed om faglige grænser og kendskab til hinanden er vigtig i forhold til at understøtte en proces i den retning.

Interviewene fra de fire kommuner viser, at sagsbehandleren eller konsulenten først finder et konkret anbringelsessted og derefter finder et skoletilbud til barnet. Sagsbehandlerne tænker skolen med ind, men de vægter først og fremmest anbringelsesstedet. Dette hænger som beskrevet sammen med udbuddet af anbringelsessteder. Hvis sagsbehandlerne eller konsulenterne oplever, at det er vanskeligt at finde et anbringelsessted, der kan matche barnets eller den unges sociale og behandlingsmæssige behov, er de mere tilbøjelige til at slække på kravet til skoletilbuddet. I forlængelse af dette kan der komme en vis automatik i visitationen til de interne skoler, da en del anbringelsessteder med intern skole ikke vil modtage børn og unge, hvis de ikke samtidig går på stedets interne skole. Som en konsulent beskriver det, så er den interne skole ofte 'en del af en pakke'. Her kan man stille spørgsmålstejn ved, om dette er hensigtsmæssigt, når det handler om bedst muligt at tage højde for barnets eller den unges skolemæssige behov.

Når sagsbehandlerne skal udarbejde handleplanen i forbindelse med anbringelsen, inddrager de kun i begrænset omfang PPR-psykologerne. Dette sker dog til dels i kommune A og B, hvor sagsbehandleren ifølge proceduren skal få PPR til at lave en skolestatus, som kan indgå i handleplanen. I princippet sker det dog kun i de sager, hvor barnet eller den unge har allerede kendte skoleproblemer. I de øvrige tilfælde indhentes der en udtalelse fra den afgivende skole. Samarbejdet mellem sagsbehandleren og PPR-psykologen samt interessen for barnets skolestatus hænger dermed også sammen med, om barnet inden anbringelsen har skoleproblemer eller ej.

Som beskrevet af interviewpersonerne samarbejder sagsbehandlerne og PPR-psykologerne ofte, inden beslutningen om selve anbringelsen træffes. Ofte går der forud for en sådan beslutning en række forsøg med forebyggende foranstaltninger. Samarbejdet mellem sagsbehandlere og psykologer kan fx foregå som et led i § 50-undersøgelsen, hvor sagsbehandleren beder PPR om oplysninger på barnet, eller det kan foregå gennem de tværfaglige møder, som foregår ude på folkeskolerne. I tråd med den tidligere omtale af samarbejdet inden anbringelsen har interviewpersonerne blandede oplevelser af dette samarbejde. Det gælder

særligt de tværfaglige møder, hvor der er store forskelle på, hvor velfungerende de er.

Det interessante er, at samarbejdet inden anbringelsen opleves som positivt i de to mindre kommuner, i modsætning til visitationsprocessen, hvor samarbejdet i de samme to kommuner ikke opleves som tæt eller specielt velfungerende. Den positive oplevelse af samarbejdet inden anbringelsen skyldes ifølge de interviewede, at der i dette forebyggende samarbejde eksisterer en tydelig ansvarsfordeling, hvor de to parter ansvar fremstår tydeligt. Denne forskel mellem samarbejdet inden og under anbringelsen peger igen på, at klare aftaler om ansvar og faglige grænser har en betydning for samarbejdet. Det viser også, at graden af og oplevelsen af samarbejdet sagtens kan ændres i positiv retning.

I de tilfælde, hvor de tværfaglige møder ikke afholdes kontinuerligt, bidrager møderne heller ikke til et tættere samarbejde. Overordnet set tyder det også på, at de tværfaglige møder i deres nuværende form ikke bidrager til at skabe en større sammenhæng i sagsarbejdet fra de forebyggende foranstaltninger til anbringelserne. Dette betyder dog ikke, at sagsbehandlerne fuldstændig undlader at inddrage vigtige aktører som fx PPR eller lægelig sagskundskab i anbringelsessagerne. Men det ville med stor sandsynlighed virke befordrende på et mere formaliseret tværfagligt samarbejde og dermed også på et større fokus på skolegang i anbringelsesproceduren, hvis kommunerne i højere grad tænker anbringelsesproceduren med ind i den tværfaglige gruppe. I forbindelse med en anbringelsessag kunne et tværfagligt møde evt. foregå som et mindre møde med færre deltagere end i det forebyggende arbejde.

Et andet forhold, som kan virke som en særlig udfordring for samarbejdet inden for den enkelte kommune, er, at en del af de børn og unge, som anbringes, anbringes uden for kommunen. Det er især tilfældet i de to mindre kommuner. Hvis barnet skal anbringes på et sted, som er beliggende i en anden kommune, er det som beskrevet i loven den stedlige kommune, som træffer afgørelse om et konkret skoletilbud. Sagsbehandler eller PPR i den afgivende kommune sender oplysninger om barnets skoleforhold til den nye kommune, og efter en accept af skoletilbuddet er PPR's opgave i den anbringende kommune afsluttet, mens sagsbehandlerne fortsat følger barnet eller den unge. På den måde kan den viden, PPR fra den afgivende kommune har om barnet, risikere at gå tabt i det videre arbejde. En mulighed ville derfor være, at den an-

bringende kommunes eget PPR deltager i opfølgningsmøder på anbringelsesstederne.

Interviewpersonerne giver udtryk for, at et velfungerende tværfagligt samarbejde, hvor relevante områder af barnets eller den unges forhold, herunder også skoleforhold, bliver belyst tilstrækkeligt, kræver, at der er klarhed over proceduren i visitationen, og at alle parter er bevidste om deres eget og de andres ansvar i processen.

ORGANISATIONSSTRUKTUR OG LEDELSE

Kommunesammenlægningen har medført store ændringer. På den ene side har sammenlægningerne medført, at kommunerne har kunnet genoverveje deres organisationsstruktur og indføre nye procedurer i visitationen til anbringelser. På den anden side er det forventeligt, at netop kommunesammenlægningen har gjort samarbejdet sværere, fordi de ansatte i de enkelte afdelinger eller teams har brugt deres tid på at etablere og konsolidere de nye samarbejdsrelationer i deres egen afdeling eller team fremfor på samarbejdet med andre afdelinger eller forvaltninger. Dette er muligvis et indkøringsproblem, som efterhånden vil aftage.

Et andet punkt, som en stor del af interviewpersonerne selv opfatter som vigtigt for et tværfagligt samarbejde og for fokus på skolegang, er de ansattes fysiske placering. I ingen af de fire kommuner er sagsbehandlerne og psykologerne i dag placeret det samme sted, og en stor del af interviewpersonerne ytrer ønsker om, at de to grupper bliver fysisk samlet ét sted. Det er interessant, at interviewpersonerne anser den fysiske placering for vigtigere for et øget samarbejde end en fælles forvaltning. Dette kan tænkes at hænge sammen med, at det anses som muligt at overkomme eventuelle forvaltningsmæssige barrierer, blot man kender hinanden. Kendskab til hinanden, både fagligt og personligt, dvs. at 'kende hinandens ansigter', er vigtigt i forhold til at få forståelse for hinanden og for hinandens arbejdsvilkår og opgaver. Dette kan i sig selv fremmes via tværfagligt samarbejde, men det kan også bevidst fremmes gennem fælles kurser, dialogmøder, temadage og fælles møder.

Et forhold, som også kan give mulighed for at opnå et større kendskab til hinanden på tværs af professioner, er kontinuitet i samarbejdet. Det gælder både i forhold til de konkrete personer, som skal samarbejde, og i forhold til selve processen. I forvaltningen bør ledelsen gøre en indsats for at skabe kontinuitet og stabilitet ved at undgå unødvendige omskiftninger og skift. Stor udskiftning i medarbejdergruppen truer det

tværfaglige samarbejde og en fælles viden om det samlede forløb. Gode arbejdsvilkår, tilstrækkelige ressourcer og ledelsesmæssig opbakning til det tværfaglige samarbejde og fokus på skolegangen er derfor vigtig i denne sammenhæng.

LOVENS BETYDNING FOR SAMARBEJDET OG FOKUS PÅ SKOLEGANGEN

Anbringelsesreformen har medført, at der er kommet mere fokus på skolegang under anbringelsen. Blandt andet fremgår det, som beskrevet i Serviceloven, at kommunen i en anbringelsessag, samtidig med valg af anbringelsessted, skal tage stilling til barnets eller den unges skolegang, og at § 50-undersøgelsen og barnets eller den unges handleplan skal beskrive og opstille mål og delmål for skoleforhold.

I lovens generelle formuleringer nævnes skolegang dog fortsat ikke, det gælder fx i formålet med støtte til børn og unge med særlige behov. Skolegang nævnes heller ikke i § 55, som handler om støtte under døgnophold (LBK nr. 117 af 26/09/2007).

I de fire kommuners børnepolitik nævner ingen af kommunerne de anbragte børns skolegang, og kun én kommune nævner samarbejdet mellem sagsbehandlerne og psykologerne.

SKOLEGANG INDEN ANBRINGELSEN

I kapitlet om børnenes og de unges skoleforhold inden anbringelsen beskrev vi, hvordan både sagsbehandlere og PPR-psykologer oplever, at børnene og de unge har dårlige skolemæssige forudsætninger, når de skal anbringes, og at en del af børnene og de unge har haft en meget ustabil skolegang med stort fravær og mange skoleskift inden anbringelsen. Det betyder, at børnene og de unge har store faglige huller, og at de ikke er alderssvarende på anbringelsestidspunktet. Derudover kan de have kognitive vanskeligheder, der pga. den ustabile skolegang ikke er blevet opdaget. Disse faglige problemer betyder, at børnene og de unge ud over deres øvrige sociale og psykiske problemer har endnu dårligere vilkår, hvilket gør et match med det rigtige skoletilbud sværere. Derved bliver det også svært at overholde loven, som kræver, at denne gruppe af børn skal tilbydes et passende undervisningstilbud på linje med andre børn og unge.

Som skildret tidligere tyder interviewpersonernes erfaringer med børnenes og de unges skolemæssige forudsætninger på, at der er problemer med samarbejdet mellem forvaltningen og normalsystemet. Disse problemer kan tænkes at hænge sammen med, hvor velfungerende de tværfaglige grupper ude på skolerne er. Velfungerende tværfaglige grupper, hvor den lokale skoleleder deltager, må formodes at kunne styrke det forebyggende arbejde og forhindre, at der går for lang tid, inden der træffes beslutning om en indsats, når et barn eller en ung har problemer.

DE PROFESSIONELLE IDENTITETERS BETYDNING

Vi kan jo lave lige så meget struktur, lige så mange organisationer og lige så mange udvalg, vi vil. Men forstår vi ikke hinanden, og kan vi ikke arbejde sammen, så giver strukturen jo ikke noget i sig selv.

Det er, som en af interviewpersonerne, en PPR-psykolog, udtrykker det, ikke alene organisationsstrukturer og faste procedurer, der skaber et velfungerende samarbejde og fokus på skolegang i anbringelsessager. En stor del af grundlaget for at kunne tildele skolegang større opmærksomhed og etablere et velfungerende samarbejde skabes ved, at de involverede professionelle grupper forstår og respekterer hinandens arbejde og professionalisme.

I kapitlet om sagsbehandlernes og PPR-psykologernes professionelle identiteter beskrev vi, hvordan de to grupper henholdsvis opfatter deres egen professionelle rolle og den anden parts arbejde. Ud fra sagsbehandlernes egen beskrivelser af deres arbejde karakteriserede vi sagsbehandlernes identitet som en koordinator- og myndighedsrolle. Det er sagsbehandleren, som skal indlede anbringelsessagen, indhente oplysninger fra relevante aktører, udarbejde handleplan, finde eller pege på et anbringelsessted og i sidste ende sikre, at anbringelsen føres ud i livet. Men som vi også beskrev i kapitlet, begrænser sagsbehandlerens koordinatorrolle sig til primært at fokusere på at etablere en god kontakt til barnet og forældrene og få skabt en god relation mellem forældre og anbringelsesstedet. Der er således tale om en forholdsvis snæver koordinatorrolle, hvor samarbejdet med PPR-psykologerne ikke ses som et vigtigt punkt. Derudover er den myndighedsrolle, som sagsbehandlerne

har, ikke tydelig i samarbejdet med de andre aktører, som skal inddrages i visitationen. Psykologerne giver ikke udtryk for en klar forståelse af sagsbehandlerens ansvarsområde.

På baggrund af PPR-psykologernes arbejdsopgaver beskrev vi ligeledes deres professionelle identitet som rådgivende. Her viste det sig dog, at denne betegnelse ikke er dækkende for hele psykologens arbejdsområde. Psykologernes arbejdsområde er splittet mellem normalområdet, som PPR primært er knyttet til, og til specialområdet, hvor PPR har opgaver i forbindelse med anbringelsessagerne. I PPR's organisering er anbringelsessagerne ikke et særligt område, og PPR's bidrag til anbringelsesprocessen handler om at komme med oplysninger om skoleforhold og om at vurdere barnets eller den unges skoletilbud. Denne rolle kan bedre beskrives som specialistens eller ekspertens fremfor rådgiverens, idet psykologens arbejdsopgaver i en anbringelsessag ikke handler om at rådgive de involverede parter i forhold til bedre at kunne vurdere skoletilbud selv. PPR-psykologerne er således splittet mellem forskellige funktioner, hvor deres arbejde med at rådgive normalområdet vægter tungest.

Mødet og samarbejdet mellem sagsbehandlerne og PPR-psykologerne kan beskrives som et møde mellem specialsystemet og normalsystemet. I anbringelsessager bevæger psykologerne sig fra deres normale ansvarsområde (normalområdet) ind i specialområdet, og i dette arbejde får de en anden funktion end den rådgivende. Sagsbehandlerne bliver i anbringelsessagerne inden for specialområdet, som er deres normale arbejdsområde, men de skal som koordinatore også kunne overskue den del af anbringelsesprocessen, som vedrører skolegangen. De skal påtage sig ansvar som koordinatore – også i samarbejdet med PPR og de øvrige professionelle.

I sagsbehandlerne og psykologernes gensidige beskrivelser af hinanden tyder det på, at de ikke indbyrdes er enige om grænsefladen mellem deres arbejdsområder og ansvar. Sagsbehandlerne kritiserer psykologerne for lidt for ensidigt at beskæftige sig med skolen, mens psykologerne kritiserer sagsbehandlerne for lidt for ensidigt at fokusere på, om selve anbringelsesstedet passer til barnets sociale og behandlingsmæssige behov, og på at få en god kontakt til familien. Den samme splittelse gælder også med hensyn til ansvarsområder. Her kritiserer en del af sagsbehandlerne psykologerne for ikke at tage deres ansvar i forbindelse med anbringelsessagerne på sig, mens en del af psykologerne kritiserer sags-

behandlerne for at gå for meget ind i skoleområdet og egenrådigt træffe beslutninger om børnenes skolebehov.

PPR-psykologerne skal blive mere bevidste om den specialistrolle, de har i en anbringelsessag, og sagsbehandlerne skal blive mere bevidste om deres ansvar som koordinator i forhold til de øvrige professioner. Faste rutiner og en tydeliggørelse af sagsbehandlerens opgave som tovholder og PPR-psykologens rolle som specialist med en individorienteret rådgivningsfunktion kan bidrage til at mindske konflikter mellem de professionelle i forhold til faggrænser og ændre uhensigtsmæssige vaner i samarbejdet.

Konstruktionen af de professionelle identiteter er, som beskrevet, ikke nogen fast størrelse. Den ændrer sig bl.a. i takt med den enkelte persons livshistorie, tilegnelse af ny viden, ændringer på arbejdspladsen og indførelse af nye teknikker og lovkrav. Der er mange mulige udfald i denne konstruktion. Det vil sige, at sagsbehandlerne og psykologernes professionelle identiteter kan forandre sig, så sagsbehandlerne får større opmærksomhed på samarbejdet med PPR og på børnenes og de unges skolegang, mens PPR-psykologerne får integreret deres opgaver på anbringelsesområdet i deres øvrige arbejde.

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE ELLER FLERFAGLIGT SAMARBEJDE

På baggrund af analysen, hvor vi har haft fokus på de fire kommuners anbringelsesprocedure, kommunernes organisering og gruppernes indbyrdes opfattelse af hinanden og af deres eget arbejde, mener vi, at de professionelles samarbejde i de fire kommuner overordnet set bedst kan beskrives som et *flerfagligt samarbejde*. Det vil sige et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder på den samme sag, men hvor arbejdet foregår parallelt. Det vil sige, at de forskellige grupper ikke arbejder direkte sammen og derfor heller ikke kender helheden.

Det flerfaglige samarbejde står i modsætning til det, der må være idealet, nemlig det *tværfaglige samarbejde*, der er et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder sammen på den samme opgave med en fælles målsætning og en klar ansvarsfordeling. I det tværfaglige samarbejde er der tale om en samlet indsats, hvor alle parter kender helheden og gennem samarbejdet opnår kendskab til hinandens fagterminologi og be-

grebsverden. Dette betyder dog ikke, at de faglige grænser mellem de professionelle opløses, eller at kompetencefordelingen udviskes.

I de fire kommuner og imellem faggrupperne er der forskel på, hvor tæt og velfungerende samarbejdet opleves. Generelt er det i højere grad psykologerne end sagsbehandlerne, der oplever samarbejdet som flerfagligt i stedet for tværfaglig. En PPR-psykolog beskriver det således:

Nogle gange bliver vi inddraget, men oftest stort set ikke. Nogle gange bliver vi bare bedt om en udtalelse, og det bliver heller ikke altid præciseret, hvad den udtalelse skal bruges til. Det gør det også svært på lærerniveau, at lærerne tit problematiserer [forløbet]: ”Vi er blevet bedt om en udtalelse, hvad skal den bruges til?” Der synes jeg, at man har en forpligtelse til som sagsbehandler, eller hvem det nu er, der er tovholder, at få de her oplysninger ind, meget kort lige redegøre for, at vi laver en § 50, eller hvad ved jeg.

I dette citat beskriver psykologen, hvordan hun oplever, at samarbejdet mest foregår som en aftalt arbejdsdeling, hvor psykologerne eller lærerne bidrager til sagen med informationer, dog uden at dette foregår som et direkte samarbejde. Psykologen udtrykker ligeliges usikkerhed om det overordnede perspektiv i arbejdsprocessen. Det er dog ikke kun psykologerne, som oplever samarbejdet på denne måde. En sagsbehandler bliver spurgt, om de også er med til at vælge skoletilbud:

Nej, det er vi ikke. Det er PPR, og det klarer de helt og holdent selv, og det er slet ikke noget, vi er involveret i, andet end vi selvfølgelig får en melding om, at man har vurderet, at det er den rette skoleplacering.

Visitationsarbejdet i en anbringelsessag kommer på denne måde til at foregå som et parallelt arbejde, hvor sagsbehandlerne arbejder med deres opgaver, mens psykologerne arbejder med deres. De to parter undersøger og vurderer hver især deres område, men der etableres ikke nogen direkte kontakt mellem dem eller mellem deres professionelle indgangsvinkler.

Det er primært i de to mindre kommuner, at interviewpersonerne kommer med beskrivelser af samarbejdet, der har karakter af et fler-

fagligt samarbejde. Samtidig er det også i de to mindre kommuner, at særligt sagsbehandlere har en oplevelse af, at der eksisterer et hierarki mellem sagsbehandlere og psykologerne. En sagsbehandler illustrerer det på følgende vis:

Men der er også lidt en psykolog- og en socialrådgiverkultur. Når du sidder ude i et tværfagligt møde, så er der ikke noget, der er besluttet, før psykologen har talt, og der er sgu sådan en hakkeorden – det er der.

I det flerfaglige samarbejde kan der netop være en tendens til, at ét fag dominerer over andre fag, så det som citatet beskriver kommer til at handle om, hvilken uddannelse den enkelte har. På den måde sætter man uddannelserne op i et hierarki fremfor at fokusere på, at hver professionel har noget at bidrage med, og at det er samlingen af denne viden, som er det væsentlige i samarbejdet. Dette kunne tyde på, at der i de tilfælde, hvor samarbejdet er svagt og primært foregår som et flerfagligt samarbejde, kan være en tendens til, at de professionelle har negative oplevelser af hinanden, og at faglige hierarkier tager fokus væk fra en mangesidet løsning af problemet, der baserer sig på forskellig professionel viden og forskellige argumenter.

Den kommune, som kommer tættest på at have et tværfagligt samarbejde, er kommune A. Hvis en sagsbehandler i kommune A vurderer, at et barn eller en ung person skal anbringes uden for hjemmet, afholder man et tværfagligt møde, hvor en repræsentant for PPR også deltager. Undervejs i visitationsprocessen kan sagsbehandleren også planlægge et mindre møde, fx med PPR, hvis der er behov for det. Disse møder er dog ikke fastlagte. Kommune A har (ligesom kommune B) en skriftlig procedure for visitationsprocessen. En fast standard kan, som omtalt tidligere, være med til at understøtte de forskellige professionelle i at få samme mål og få afklaret deres ansvar i visitationsprocessen. Alle disse dele kan, hvis de fungerer, være med til at etablere et tværfagligt samarbejde, som betyder, at den viden, PPR og skolelærerne har om barnet eller den unge, indgår i visitationen til gavn for barnet eller den unge. Som en PPR-psykolog beskriver det:

Jeg mener igen, tværfaglighed er vigtig, og det betyder ikke, at der er en, der kan sige, jamen jeg synes sådan, og så henter jeg li-

ge lidt oplysninger ind. Jeg synes, hver lille bid sundhedsplejerske, psykolog, pædagog etc. og sagsbehandler, de har hver deres faglighed, og det skal vi have samlet til noget meningsfuldt. Det er vigtigt, at man ikke får de kompetencestridigheder, hvem af os ved mest? Vi ved noget forskelligt, og det er, når vi samler det, at det bliver rigtigt godt.

Det tværfaglige samarbejde kan være med til at give de forskellige professioner større forståelse for hinandens arbejdsområde og derved også gøre de enkelte professionelle mere bevidste om, hvor de forskellige gruppers ansvarsområde går, så problemer ikke bortforklares med, at det er en anden professions ansvar. Derudover kan det tværfaglige samarbejde gøre de professionelle i stand til at tænke mere bredt i forhold til en problemstilling omkring det barn eller den unge, der skal anbringes.

Interviewpersonerne påpeger, at det er vigtigt for et velfungerende samarbejde, at dette samarbejde indledes så tidligt som muligt, ved at sagsbehandleren inddrager PPR så tidligt i forløbet så muligt. Den tidlige inddragelse kan også gælde den anden vej, således at PPR, i de tilfælde, hvor det er relevant, kan inddrage sagsbehandleren. Et tæt og tidligt tværfagligt samarbejde kræver, at de involverede aktører er meget bevidste om reglerne for tavshedspligt (forvaltningslovens § 27), og at de hele tiden vurderer, hvornår det af hensyn til barnet eller den unge er hensigtsmæssigt at videregive oplysninger. Videregivelse af fortrolige informationer bør ikke blive mere omfattende, end problemstillingen berettiger til.

Der ligger derudover et arbejde i forhold til, at der hurtigere, end det er tilfældet i dag, bliver skredet ind over for de børn og unge, som enten ikke kommer i skole eller har en meget ustabil skolegang. Det kræver igen en velfungerende kommunikation på tværs af professioner og sektorer.

BILAG A

LOVGIVNING OG REGELGRUNDLAG

I dette bilag beskriver vi den lovgivning, som berører anbringelsesområdet. Både anbringelsesreformen, som blandt andet indebar en række ændringer i lov om social service, gældende fra 1. januar 2006, og kommunalreformen, som trådte i kraft 1. januar 2007, har haft betydning for området omkring anbragte børns skolegang. Da undersøgelsen er foretaget kort tid efter, at kommunerne er blevet sammenlagt i 2008, har vi valgt også at beskrive kommunalreformen, fordi den har stor indflydelse på de ansattes daglige arbejde.

Det er lov om social service, der fungerer som grundlag, når et barn eller en ung skal anbringes, mens det er folkeskoleloven, der er baggrunden for anbragte børn og unges undervisning. Det betyder, at de to lovområder skal koordineres i indsatsen, hvilket kræver en særlig opmærksomhed på snitflader i ansvarsområder og opgavefordeling samt tavshedspligt. Når en kommune har en antagelse om, at et barn eller en ung har særligt behov for støtte, skal barnets forhold undersøges, jf. Serviceloven § 50. Undersøgelsen skal munde ud i en begrundet stillingtagen til, hvilken form for støtte barnet eller den unge har behov for.

Tværfaglige grupper

For at tilgodesee børn og unge med særlige behov og for at sikre, at den nødvendige tværfaglige viden (fx lægelig, pædagogisk og psykologisk) er

til stede i forbindelse med en udredning, skal kommunerne oprette en tværfaglig gruppe, der skal sikre, at støtten ydes tidligt, og at der sikres en sammenhæng i indsatsen (§ 49). Lov om social service nævner dog ikke specifikt, hvem der skal deltage i en sådan tværfaglig gruppe. Kommunalbestyrelsen skal desuden udarbejde en sammenhængende børnepolitik, der sikrer en sammenhæng mellem det generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte (Lov om social service, afsnit IV, kap. 6, stk. 2).

Standarder for sagsbehandling

Alle kommuner skal også udarbejde standarder for sagsbehandlingen i forhold til indsatsen over for børn og unge med behov for særlig støtte. Standarden skal som minimum beskrive kommunens målsætninger, indsatser og fremgangsmåder i forhold til den tidlige indsats, inddragelse af forældremyndighedsindehaveren, systematisk inddragelse af familie og netværk, opfølgning og evaluering af de konkrete indsatser og afdækning af de særlige forhold og indsatser i forhold til de unge, der er fyldt 15 år (Bekendtgørelse nr. 614 af 15. juni 2006).

Handleplan

Børn anbringes uden for hjemmet, når det anses for at være af væsentlig betydning for et barns eller en ungs særlige behov for støtte, jf. § 52. Inden der iværksættes en anbringelse, har kommunen pligt til at udarbejde en handleplan for barnet eller den unge, jf. § 140. En handleplan skal angive formålet med anbringelsen, og hvilken indsats der er nødvendig for at opnå formålet. Handleplanen skal bygge på de undersøgelser, der er gennemført, jf. § 50, og opstille mål og delmål i forhold til barnets eller den ungs udvikling og adfærd, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold, fritid og venskaber og andre relevante forhold.

Skoleplacering

Når der er truffet beslutning om, at et barn skal anbringes, skal der findes et anbringelsessted,¹¹ og der skal samtidig tages stilling til barnets skolegang, jf. § 691. Skoleplaceringen skal ideelt set ske før anbringelsen iværksættes, og i et tværfagligt samarbejde mellem de sociale myndighe-

11. Vi anvender begrebet anbringelsessted som en samlebetegnelse. Begrebet dækker derfor over alle de forskellige typer af anbringelsessteder, der findes.

der og skolemyndighederne i den anbringende kommune og i den stedlige kommune.¹² Dette skal ske med henblik på at kunne tilbyde barnet den rette undervisning i forhold til dets aktuelle behov. Så vidt det er muligt, skal det tilstræbes, at barnet kan fortsætte sin skolegang i samme skoletilbud som hidtil. Anbringelsen kan dog medføre, at barnet må flytte skole, og et skoleskift kan også indgå.

LOVGIVNING OM UNDERVISNING

I folkeskoleloven sondres der ikke mellem børn og unge, der er anbragt, og andre børn og unge. Det er, jf. folkeskolelovens § 20, under alle omstændigheder kommunalbestyrelsen i den stedlige kommune, der har ansvaret for at sørge for undervisning, herunder specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til alle børn og unge under 18 år, der bor eller opholder sig i kommunen, herunder altså også børn og unge som tilflytter kommunen i forbindelse med en anbringelse. Har barnet eller den unge 'særlige undervisningsbehov, som ikke kan opfyldes inden for rammerne af den almindelige undervisning, eller hvis elevens skolesituation i øvrigt giver anledning til alvorlig bekymring' (Bekendtgørelse nr. 1373 § 3, Undervisningsministeriet, 2005), følges fremgangsmåden ved iværksættelse af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, som er beskrevet i folkeskoleloven. Barnet skal henvises til specialundervisning af skolemyndighederne.

Henvisning til specialundervisning

Henvisningsprocedurerne kan variere fra kommune til kommune, men i alle tilfælde forudsætter iværksættelse af specialundervisning, ifølge folkeskoleloven § 12, stk. 2, en faglig vurdering og forslag fra PPR. Der er i bekendtgørelsen lagt vægt på, at specialundervisning altid skal ses som en del af folkeskolens samlede indsats over for elever med særlige behov. Tilrettelæggelsen af specialundervisningen bør foretages så tæt på det enkelte barn som muligt, med udgangspunkt i barnets og familiens nærmiljø, og det bør sikres, at specialundervisningen altid har den optimale kvalitet. Herudover er det væsentligt, at børn eller unge med behov for specialundervisning så vidt muligt kan forblive i det almindelige folkeskolesystem for herigennem at kunne fastholde kontakten til andre børn

12. I realiteten foregår beslutningsprocessen ofte parallelt med visitationsprocessen, hvor der findes anbringelsessted og skoleplacering.

og unge i deres lokalområde (vejledning 9909, Undervisningsministeriet, 2002).

Specialundervisningen kan foregå som supplement til den almindelige undervisning, således at barnet bevarer tilhørsforholdet til sin klasse, eller den kan gives i en specialklasse eller skole. Desuden kan kommunalbestyrelsen beslutte at henvise eleven til specialundervisning på anbringelsesstedet (Bekendtgørelse nr. 1373 § 4, stk. 3, Undervisningsministeriet, 2005), hvis det vurderes, at barnet eller den unge 'har så store vanskeligheder, at det i kortere eller længere tid vil være mest hensigtsmæssigt, at undervisningen indgår som en integreret del af det samlede behandlingstilbud' (vejledning 9909, Undervisningsministeriet, 2002). Beslutningen træffes i samarbejde med den anbringende kommune, men det er i alle tilfælde kommunalbestyrelsen i den stedlige kommune, der på grundlag af vurderingen fra PPR foretager selve henvisningen af børn og unge til specialundervisning.

Det er en forudsætning for henvisning til specialundervisning på et anbringelsessted eller i et dagbehandlingstilbud, at der er indgået undervisningsoverenskomst mellem den stedlige kommune og anbringelsesstedet (Bekendtgørelse nr. 1373, § 18, Undervisningsministeriet, 2005; vejledning 9909, Undervisningsministeriet, 2002). Under anbringelsen skal de sociale myndigheder i den anbringende kommune føre løbende tilsyn med barnet, ligesom det skal vurderes, om handleplanerne og herunder målene for barnets skolegang skal revideres. Dette skal ske første gang efter tre måneder, og derefter mindst en gang om året, jf. lov om social service § 70. Det er imidlertid skolemyndighederne i den stedlige kommune, der skal føre tilsyn med skoletilbuddet.

Det er således de sociale myndigheder, der er den centrale aktør omkring anbringelsen, mens det er skolemyndighederne i den kommune, hvor barnet anbringes, der har ansvar for og skal træffe afgørelser om det undervisningstilbud, som det anbragte barn modtager. Samarbejdet omkring anbragte børns skolegang skal gerne ske i en parallelproces med visitationen til anbringelsesstedet, og dette stiller store krav til det tværfaglige samarbejde. De to lovgivninger – lov om social service og folkeskoleloven – der danner grundlag for anbringelse, varetages som oftest af forskellige professioner og i nogle tilfælde forskellige afdelinger i forvaltningen, hvilket kan have en betydning for, om der er forskelle på, hvordan barnets vanskeligheder og løsninger heraf anskues. Forskellige professionelle identiteter kan fx bunde i forskellige organisationskulturer

eller forskellige professionsforståelser, hvilket kan have betydning for, hvordan der samarbejdes og kommunikeres omkring de anbragte børn.

ANBRINGELSESESREFORMEN

Den 15. april 2004 blev der indgået et bredt politisk forlig om en forstærket indsats for udsatte børn og familier, også kaldet anbringelsesreformen. Motivationen for forliget var dels at forbedre kvaliteten, dels at nedbringe udgiftsniveauet på området.

Ønsket om at opnå bedre kvalitet på anbringelsesområdet blev bl.a. baseret på forskning og undersøgelser på området, der viste en række problemområder, fx i forhold til manglende og mangelfulde handleplaner samt manglende viden om effekten af de foranstaltninger, der blev sat i værk. Sagsbehandlerne blev kritiseret for at fokusere for ensidigt på de sociale problemer og glemme skole og sundhed. Dansk og international forskning kunne endvidere vise, at anbragte børn og unge statistisk set ofte klarer sig dårligt som voksne, både erhvervs-, familie- og sundhedsmæssigt. Reformen har en række fokusområder, som er blevet genstand for lovændringer og andre initiativer. Hovedpunkterne for reformen er: tidlig indsats, undersøgelser og handleplaner, inddragelse, foranstaltninger, anbringelse, udslusning og efterværn, dokumentation og opfølgning samt implementering og kontrol.

I forhold til anbragte børns skolegang indebærer reformen nogle ændringer. Skolegang er i højere grad blevet tillagt stor betydning og skal inddrages som et vigtigt aspekt både i § 50-undersøgelsen og i handleplanen, og en foranstaltning skal tilrettelægges sådan, at der tages højde for skoleforholdene, og således at der om muligt sikres sammenhæng i barnets skole- og uddannelsesforløb. Med anbringelsesreformen er det endvidere blevet præciseret, at der skal tages stilling til barnets skolegang *samtidig* med, at der træffes valg om anbringelsessted, jf. lov om social service § 55. Denne præcisering af lovgivningen er indført for at sikre, at det som hovedregel er besluttet, hvor barnet eller den unge skal gå i skole, før en anbringelse gennemføres (Håndbog for anbringelsesreform, 2006). Dog er det samtidig angivet, at dette ikke må medføre, at anbringelsen forsinkes (Vejledning til særlig støtte til børn og unge, 2005, pkt. 200).

KOMMUNALREFORMEN

Den 1. januar 2004 konkluderede Strukturkommissionen, at der var behov for en reform af den offentlige sektors struktur. Det blev dels begrundet med, at amter og kommuner ikke var store nok til at varetage deres opgaver, dels med at opgavefordelingen i den offentlige sektor på flere områder var uhensigtsmæssig (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005). For det første, blev det fremført, var en stor del af de eksisterende forvaltningsenheder uhensigtsmæssigt små i forhold til den opgaveløsning, som lovgiverne i dag kræver. For det andet var det erfaringen, at det på en række områder var svært at sikre en sammenhængende og koordineret indsats. Dette bundede i vidt omfang i, at ansvaret for nogle opgaver var delt mellem flere forskellige decentrale forvaltningsled, hvilket gav risiko for 'gråzoner'. For det tredje blev der peget på, at der på enkelte områder kunne identificeres problemer som følge af parallelle funktioner/opgaver fordelt på flere forvaltningsled. Mellem forvaltningsleddene kunne det vanskeliggøre en koordinering og prioritering i opgavevaretagelsen, ligesom det kunne vanskeliggøre effektiviseringer og kvalitet i opgavevaretagelsen. Kommissionen anbefalede på denne baggrund, at der blev gennemført en samlet reform af den offentlige sektor, omfattende såvel inddelingsændringer som opgaveflytninger mellem stat, amter og kommuner.

Pr. 1. januar 2007 trådte kommunalreformen i kraft, hvormed der blev tegnet et nyt danmarkskort. Der er blevet dannet 98 kommuner, som har afløst de hidtidige 271. Amterne er blevet nedlagt og erstattet af fem regioner.

Kommunalreformen er båret af nogle overordnede visioner og mål, som kommunerne i forbindelse med overtagelsen af de nye opgaver skal forfølge. Disse er: borgeren i centrum, et entydigt myndighedsansvar og sammenhæng mellem almen- og specialtilbud (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005). Kommunalreformen og de deraf følgende kommunesammenlægninger har i mange kommuner givet anledning til omlægninger af kommunens administrative organisering. Ifølge en opgørelse over kommunernes organisering pr. 1. januar 2007 fra Kommunernes Landsforening (KL) har lidt mere end halvdelen af de 98 nye kommuner samlet dagtilbud, skole og udsatte børn og unge under den samme forvaltning. Denne type børneforvaltninger har mange forskellige navne fra kommune til kommune. I et flertal af kommuner har man også valgt at placere sundhedsplejen sammen med de øvrige børneområder (ikke

sammen med de øvrige sundhedsopgaver). KL har endvidere opgjort, at ca. en tredjedel af kommunerne har valgt *ikke* at samle børneområdet under samme forvaltning. I nogle af disse kommuner har man valgt at opdele børneområdet i forhold til normal- og specialindsatserne, således at dagtilbud og skole er i én forvaltning, mens udsatte børn og unge, herunder handicappede børn, og sundhedsplejen er placeret under det sociale område. I andre kommuner er alle områder adskilt, typisk i virksomheder eller centre. Desuden har flere kommuner valgt at lægge PPR organisatorisk sammen med den sociale indsats over for børn og unge med særlige behov, således at PPR ikke er koblet direkte på skoleområdet.

KOMMUNALREFORMENS BETYDNING FOR ANBRINGELSES- OG SPECIALUNDERVISNINGSSOMRÅDET

Kommunalreformen udmønter sig på det sociale område og på specialundervisningsområdet i en række konkrete ændringer af opgave- og ansvarsfordelingen mellem kommuner og regioner.

Kommunerne har pr. 1. januar 2007 overtaget det fulde *finansierings- forsynings- og myndighedsansvar* i forhold til sociale tilbud til børn og unge samt specialundervisningsområdet. Dermed har de fået ansvaret for en række døgninstitutioner og specialskoler, der tidligere har været drevet af amterne (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005).

I forhold til kommunernes ansvar, skelnes der imidlertid mellem døgntilbud til handicappede og psykisk syge børn og unge, som kommunerne kan vælge at overtage, og døgntilbud til børn og unge med sociale eller adfærdsmæssige problemer, som den stedlige kommune skal overtage.¹³ Vælger kommunen at overtage en såkaldt 'kan institution', skal der laves en rammeaftale om pladser og indhold i tilbuddet, som den stedlige kommune er forpligtet af. Den stedlige kommune kan altså ikke uden videre ændre på indhold eller antal pladser (KL, 2005a). I forhold til de såkaldte 'skal institutioner' har kommunerne derimod ikke noget forsyningsansvar, hvilket de tidligere amter havde over for de øvrige kommu-

13. Kommunen kan også aftale, at regionen driver disse videre på vegne af den stedlige kommune. Der gælder særlige regler for København og Frederiksberg Kommuner, som har været både amt og kommune, og som derfor driver tilbud uden for egen kommune. Disse tilbud forbliver under Frederiksberg og Københavns Kommuner og overgår ikke til beliggenhedskommunerne rundt om i landet.

ner i regionen. Det mellemkommunale samarbejde omkring 'kan institutioner' er således ikke lovbestemt i samme udstrækning som samarbejdet omkring 'skal institutionerne', hvor kommunerne i henhold til lovgivningen er forpligtet til at samarbejde om at tilvejebringe de nødvendige tilbud. Ansvars- og opgaveændringerne medfører dog under alle omstændigheder et øget koordinationsbehov mellem kommunerne. Alle kommuner skal kunne henvise deres borgere til et passende tilbud. Samtidig forventes det ikke, at alle kommuner, uanset størrelse, vil have tilbud, der kan dække alle kommunens behov for sociale tilbud til børn og unge med sociale og adfærdsmæssige problemer eller behov for specialundervisning. Derfor vil nogle kommuner i langt højere grad end hidtil skulle købe sig til pladser hos andre kommuner. De beslutninger en kommune træffer vedrørende deres tilbud, kan derfor få konsekvenser for andre kommuners mulighed for at løse deres del af opgaven tilfredsstillende. De kommuner, der udbyder pladser, har også behov for klarhed over og (ikke mindst økonomisk) sikkerhed for, at deres tilbud vil blive brugt af andre kommuner (KL, 2005b).

VISO – EN NY NATIONAL VIDENS- OG SPECIALRÅDGIVNINGSORGANISATION

I forbindelse med kommunalreformen er VISO, Den Nationale Videns- og Specialrådgivningsorganisation, blevet oprettet for at dække såvel det sociale område som specialundervisningsområdet. Målet med organisationen er at sikre en sammenhængende og helhedsorienteret indsamling, udvikling og formidling af viden for at sikre specialrådgivning af borgere, kommuner og institutioner mfl. og for at skabe et landsdækkende overblik over den samlede specialrådgivning på området. VISO bistår derudover kommuner, borgere og institutioner mfl. med gratis, vejledende specialrådgivning; dog kun i de mest specialiserede og komplicerede enkeltsager, hvor den fornødne ekspertise ikke kan forventes at være til stede i den enkelte kommune eller region. På specialundervisningsområdet vil VISO's ydelser i forhold til udredning alene bestå af bistand til kommunens egen udredning (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005).

TILBUDSPORTALEN

For at lette kommunernes, regionernes og borgernes overblik og sikre gennemsækelighed i forhold til eksisterende tilbud er det med kommu-

nalreformen blevet besluttet at etablere en tilbudsportal, som skal indeholde oplysninger om samtlige tilbud på det sociale område (ikke på specialundervisningsområdet) og indholdet heraf samt pris (jf. lov om social service § 14). For kommunerne er tilbudsportalen tænkt som et centralt arbejdsredskab til dels at få overblik over, hvilke kommunale, regionale og private tilbud, der eksisterer, såvel inden for som uden for regionen, dels til at kunne forbedre planlægningen af indsatserne på området. Registrering af tilbud i tilbudsportalen bliver en betingelse for, at kommunen må anvende tilbuddet. Der oprettes derudover et statsligt tilsyn, som skal foretage stikprøvekontroller med rigtigheden af de data, som er registreret i tilbudsportalen (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2005).

BILAG B

TIDLIGERE UNDERSØGELSER

Denne bilagsdel omhandler eksisterende forskning og undersøgelser, som beskæftiger sig med anbragte børns skolegang og andre relevante temaer, som knytter an til emnet. Hvert afsnit er tematisk opdelt med såvel danske som udenlandske eksempler. Det første afsnit belyser kort eksisterende undersøgelser om skolens betydning for anbragte børns liv og udvikling. Dernæst følger et afsnit om organisatoriske forholds betydning for arbejdet med socialsager, fx organisering, politiske forhold, økonomiske rammer mv. Tredje afsnit omhandler de professionelles faglighed og det tværfaglige samarbejde.

Formålet med gennemgangen af de udvalgte dele, som vi mener, er relevante for vores undersøgelse, er at placere vores undersøgelse i det eksisterende forsknings- og udredningsfelt.

Selvom størstedelen af undersøgelserne er foretaget, før anbringelsesreformen og kommunalreformen trådte i kraft, kan de bruges til at få viden om de anbragte børn og unges skolegang, kommunernes organisering på børne- og ungeområdet samt faglighed og samarbejde på tværs af professioner.

UNDERSØGELSER OM SKOLENS BETYDNING FOR ANBRAGTE BØRNS LIV OG UDVIKLING

Skolegang er et centralt element i barndom og ungdom, og det er den væsentligste indgang til videre uddannelse og arbejde i voksenlivet. Skolegang er derfor et område, som både fortjener stor opmærksomhed i visitationsprocessen og under selve anbringelsen.

Forskning om anbragte børns skolegang viser næsten entydigt, at de anbragte børns skolegang ikke forløber tilfredsstillende (Vinnerljung, 1998; Egelund & Hestbæk, 2003). De anbragte børn bliver altså tabere i skolesystemet (Aldgate et al., 1987-89; Stein & Carey, 1986).

Flere forskere har beskæftiget sig med årsagerne til de dårlige uddannelsesmæssige udsigter for de anbragte børn. En undersøgelse foretaget af Humberstone Country Council (1995) og en undersøgelse af Jackson (1987) påviser dårlige skoleresultater hos de anbragte børn. Begge undersøgelser konkluderer, at skoleproblemerne blandt andet skyldes oplevelser før anbringelsen, som hæmmer indlæring, mange skoleskift, lave forventninger fra lærere og anbringelsessteder, børnenes lave selvtillid og mangel på kontinuitet i anbringelsen (Humberstone Country Council, 1995; Jackson, 1987 i Egelund & Hestbæk, 2003).

Også Vjinnerljung har i en svensk forskningsoversigt forsøgt at belyse, hvilke årsager der kan udpeges til anbragte børns dårlige skolegang (1998). Han samler forklaringerne i fem grupper. Den første gruppe forklaringer omhandler de anbragte børns genetiske forudsætninger, og den anden de tidlige traumer og emotionel omsorgssvigt i barndomshjemmet. En tredje gruppe forklaringer har fokus på plejefamilien, på deres uddannelsesmæssige baggrund eller lave forventninger. En fjerde type forklaringer har fokus på skolen og på diskriminering i skolen af anbragte børn samt på negative forventninger fra skolen. Den sidste gruppe forklaringer sætter fokus på socialforvaltningen. Forklaringerne peger her på, at socialforvaltningen ikke planlægger det anbragte barns skolegang godt nok, og viser, at det sociale system har for lave forventninger til anbragte børn. Meget få socialforvaltninger har interne retningslinjer for skolespørgsmål, og samarbejdet mellem skole og socialforvaltning er dårligt. Der peges også på, at de mange skoleskift i sig selv er negative for barnets faglige udvikling. Vjinnerljungs egen hypotese er, at ingen af forklaringerne er troværdige alene, men at der derimod er flere årsager, som samvirker på forskellige måder for forskellige grupper af anbragte børn (Vjinnerljung, 1998 i Egelund & Hestbæk, 2003).

Flere undersøgelser belyser konsekvenserne af dårlig skolegang. Fx undersøger Christoffersen (1993, 1996) via interview, hvordan det er gået 700 børn, født i 1967, som i løbet af barndommen har været anbragt uden for hjemmet. Resultaterne viser, at de anbragte børn har klaret sig dårligt i skolen, hvilket i voksenalderen resulterer i, at kun få af dem har taget en studenter-, HF- eller lignende eksamen. Over 40 pct. havde på undersøgelsestidspunktet ikke en erhvervsuddannelse, og 33 pct. var ikke i arbejde eller under uddannelse.

Omvendt peger andre undersøgelser på skolegangen som en potentielt beskyttende faktor (Quinton & Rutter, 1998). Skolen kan udgøre en vigtig beskyttelsesfaktor, hvis børnene oplever at lære noget, hvis de udvikler en skoleglæde, og hvis skolen formår at integrere dem i fællesskaberne. Positiv skolegang kan betyde et vendepunkt, som kan føre til positiv udvikling på et felt af børnenes liv, hvilket kan kompensere for sårbarhed eller risikofaktorer på andre felter (Egelund & Hestbæk, 2003).

Udover den betydning, som en god eller dårlig skolegang kan have for anbragte børns fremtid, kan skolen være en vigtig arena for børnenes aktuelle livskvalitet. Det er bl.a. her, de oplever ligeværdige relationer til andre børn, og her, de kan opbygge selvtilid og udvikle faglige og sociale kompetencer. Betydningen af god skolegang er derfor stor både for barnets fremtidige livschancer og for her og nu-situationen, såvel fagligt som socialt.

UNDERSØGELSER OM DE ORGANISATORISKE FORHOLDS BETYDNING FOR ARBEJDET MED SOCIALE SAGER

Når sagsbehandlere, PPR-psykologer og institutionspersonale arbejder med anbragte børns skolegang, er de organisatoriske forhold for dette arbejde betydningsfulde, idet de organisatoriske forhold sætter rammerne for arbejdet med de sociale sager. Vigtige organisatoriske forhold kan være kommunernes organisering, den lokale politik, økonomiske ressourcer mv. Nogle undersøgelser sætter fokus på det sociale arbejdes strukturelle og organisatoriske betingelser.

Sørensen (2001) har i en analyse af børnesager sat fokus på sagsbehandlernes metoder. Sørensens metodeopfattelse består af sagsbehandlernes for-forståelse, personkendskab, indsats (forstået som mål og handling) samt værktøjer, dvs. bestemte arbejdsformer, teknikker eller redskaber (Sørensen, 2001). For-forståelsen skal netop ikke opfattes som sagsbehandlernes private holdning til klienten, men derimod som et

resultat af sagsbehandlerens uddannelse, de organisatoriske forhold i kommunen og de politiske målsætninger på området, erfaring i arbejdet med børnesager og endelig den samfundsmæssige holdning til området og mediernes dækning heraf. For-forståelsen dannes på denne måde i høj grad af ydre forhold. Personkendskabet rummer det konkrete indtryk af den person, sagsbehandleren er i kontakt med, og det præges af for-forståelsen. Tilsammen udgør for-forståelsen og personkendskabet sagsbehandlerens problemforståelse. Sagsbehandleren kobler i sit arbejde problemforståelsen sammen med indsatsen (Sørensen, 2001). Sørensens perspektiv betyder, at organisatoriske forhold præger det sociale arbejde lige fra det første møde med borgeren til valg og effektivering af indsats.

En evaluering fra SFI af kommuners implementering af de nye børneregler (Hestbæk et al., 2006) beskæftiger sig ligeledes med, hvordan organisatoriske forhold spiller ind på børnesagsbehandlerens arbejde. Undersøgelsen bygger på to landsdækkende survey- og spørgeskemaundersøgelser med politikere, forvaltningsledere, afdelingsledere og sagsbehandlere samt kvalitative interviews i otte kommuner. Der peges i rapporten på, at eksempelvis ledelsesværktøjer, ledelsesstil, organisatorisk indretning, områdets lokalpolitiske bevågenhed, holdninger hos både lokalpolitikere, administrative ledere og sagsbehandlere samt kommunens karakteristika (størrelse, økonomi mv.) kan spille ind på sagsbehandlerens møde med klienten, på systematikken i sagsbehandlingen og på opfølgningen af sagerne. Rapporten peger på, at det er meget komplekse forhold, men den konkluderer, at eksempelvis formelle retningslinier ikke har nogen betydning. En fortolkning af dette resultat er, at retningslinier kun er effektive, når der er andre strukturer (både værdimæssige og administrative), der bakker op omkring dem (Hestbæk et al., 2006).

UNDERSØGELSER OM FAGLIGHED OG TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Ud fra vores undersøgelses problemstilling er det relevant at trække undersøgelser frem, der belyser forestillinger om de professionelle faglighed og om tværfagligt samarbejde inden for børne- og ungeområdet.

Der findes ikke mange undersøgelser, der belyser samarbejdet mellem sagsbehandler i socialforvaltningen og PPR, og det er endnu mindre beskrevet, hvordan PPR-psykologer oplever deres egen og samarbejdspartneres faglighed og arbejdsområde. Størstedelen af de eksiste-

rende undersøgelser beskæftiger sig med samarbejdet mellem forvaltning og anbringelsessteder (se fx Harviks, 1996; Fisher, Gibbs, Sinclair & Wilson, 2000; Watherhouse & Brocklesby, 2001; Roche & Dunnes, 1985).

Psykologen og udviklingskonsulenten A. Linder påpeger i en artikel en række problemer i samarbejdet mellem PPR og den sociale forvaltning (Linder, 2001). Hun beskriver bl.a., hvordan lovændringer på anbringelses- og specialundervisningsområdet i en periode har medført uklarhed omkring, hvem der har beslutningskompetencen i visitationen. Et andet sted, hvor der ifølge Linder kan opstå problemer med samarbejdet, er i relationen mellem den anbringende og den stedlige kommune. I dette samarbejde inddrages en PPR-psykolog fra den anbringende kommune ofte ikke, hvilket ifølge Linder vil være anbefalelsesværdigt, da psykologen fra den anbringende kommune med sit kendskab til barnet vil kunne deltage i en psykologfaglig vurdering af undervisningsbehovet (Linder, 2001). Linder kritiserer derudover sagsbehandlernes handleplaner for at være for utilstrækkelige med hensyn til at kunne vurdere barnets undervisningsbehov (Linder, 2001).

Pædagogiske Psykologers Forening har i samarbejde med Landsamrådet for PPR-chefer lavet en nyere analyse af de pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse af 89 ud af 91 kommunale PPR-enheder (2007). Undersøgelsen viser, at 36 PPR-enheder (37,1 pct.) angiver, at der ikke er en klar kommunal forståelse af, hvilke arbejdsopgaver PPR skal løse. Der er desuden uafklarede snitflader til socialforvaltningen, som PPR-enhederne oplever stiller store krav til dem. Samtidig oplever de for lav normering og modsatrettede krav fra omverdenen, eksempelvis i forhold til dilemmaet mellem rummelighed og segregering. Desuden peger undersøgelsen på lange ventetider på en PPR-vurdering: mere end 2 måneder ved 44 PPR-enheder (45,4 pct.) og fra 6-12 måneder ved 17 PPR-enheder (17,5 pct.).

Sagsbehandlernes faglighed og opfattelse af arbejdsopgaver er der sat fokus på i flere undersøgelser. I en undersøgelse, som forskerne Fletcher-Campbell & Halls har foretaget, beskæftiger de sig med socialforvaltningens arbejde med anbringelsessager i England (Fletcher-Campbell & Hall, 1990). Skolegang og uddannelse anses ikke som noget, der, som et led i arbejdet med en anbringelsessag, skal debatteres eller prioriteres særlig højt i forhold til selve arbejdet med at finde et egnet anbringelsessted. Ingen af sagsbehandlerne eller institutionspersonalet i

undersøgelsen nævner, at uddannelse kan forandre mennesker, eller at uddannelse kan tilfredsstillende behov, som de anbragte børn og unge har. Undersøgelsen viser derudover, at et generelt problem for forvaltningen er, at de oftest kun har få oplysninger om de anbragte børns skolegang og derfor også kun lidt viden om deres skolemæssige behov. De adspurgte sociale myndigheder efterlyser et tættere tværfagligt samarbejde med skolerne om de anbragte børns skolegang, særligt i forhold til de børn, som er blevet smidt ud af skolen (Fletcher-Campbell & Halls undersøgelse, 1990).

Der findes således undersøgelser, som viser, at sagsbehandlerne ikke altid vægter de anbragte børns skolegang og uddannelse som noget vigtigt i deres arbejde, og at målene for skolegangen ikke altid er særligt specifikke. Sagsbehandlerne fokuserer mere på at støtte barnet eller den unges tilknytning til sit anbringelsessted, på at understøtte kontakten med de biologiske forældre, på at fremme psykisk og social udvikling hos barnet og den unge samt på at sikre opfyldelse af de fysiske behov hos barnet eller den unge (Egelund & Hestbæk, 2003).

Andre undersøgelser er inde på institutionernes faglighed og forståelse af anbragte børns skolegang. En undersøgelse fra 2002 (Bryderup, Madsen & Perthou) om specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud, baseret på interview med 150 forskellige professionelle samt børn og forældre i ni institutioner, sætter fokus på specialundervisningen og den socialpædagogiske indsats. I denne sammenhæng synes det væsentligt at fremhæve tre vigtige pointer i undersøgelsen. For det første viser undersøgelsen, at anbringelsen som oftest går forud for skoletilbuddet, og at børnenes og de unges sociale og personlige udvikling i mange tilfælde tillægges større betydning end den faglige. For det andet peger undersøgelsen på, at institutioner, som har specialundervisning som et internt tilbud, har svært ved at opfylde målsætningen om, at der skal sigtes mod at forberede eleverne på et fremtidigt selvstændigt liv i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Som en sidste pointe i denne sammenhæng viser undersøgelsen, at der er store problemer i forhold til samarbejdet mellem forvaltning og anbringelsessted i forbindelse med anbringelser og visitering til specialundervisning. Dette viser sig ved manglende handleplaner og manglende kontakt til den anbringende kommune, hvilket også får konsekvenser i form af ringe kontinuitet ved hjemgivelse og udslusning. Skolemyndighederne er ofte ikke ind-

draget, hvilket betyder manglende oplysninger om barnets undervisningsbehov (Bryderup, Madsen & Perthou, 2002).

En undersøgelse foretaget af Ejrnæs (2006) beskæftiger sig med opfattelser af egen og andre faggruppers faglighed og dennes betydning for samarbejdet. Han undersøger vilkårene for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere og konkluderer, at der ikke er de store forskelle imellem faggrupperne, når det handler om, hvordan de forstår børns problemer, og hvilke indsatser de mener der bør sættes ind med. Ejrnæs peger på, at der er uenigheder om mange centrale spørgsmål i forhold til det sociale arbejde, men at også uenighederne eksisterer inden for den enkelte faggruppe. Undersøgelsen konkluderer således, at forskelle i holdninger og deraf følgende samarbejdsproblemer ikke er faggruppebestemte.

Det, der kan virke problematisk for samarbejdet, er derimod, at der samtidigt og paradoksalt nok eksisterer en (blind) tro på, at der generelt er enighed om de faglige spørgsmål, altså en tro på konsensus inden for faggrupperne. Dette bunder ifølge Ejrnæs i myten om professionalisme som garant for ensartethed; altså at medarbejderne regner med, at andre inden for faggruppen ser på et bestemt fagligt spørgsmål på samme fagligt professionelle måde, som de selv gør. Ifølge Ejrnæs har det alvorlige konsekvenser for det tværfaglige samarbejde. Dels betyder det, at medarbejderne som udgangspunkt vil have urealistisk høje forventninger om, at deres fagkollegaer vil handle på en måde, som de selv finder ideel, og dels at holdningsforskelle tolkes som faggruppeforskelle.

Ejrnæs er også inde på, at der inden for organisationen udvikles et særligt syn på omgivelserne og ikke mindst på de faggrupper, som man møder i forskellige samarbejdsrelationer. Der udvikles ofte en 'vi – dem opfattelse', hvor professionens egne fortræffeligheder fremhæves på baggrund af en påstand om negative egenskaber hos de andre professioner. Dette giver sig udslag i, at der ofte eksisterer en række holdninger til andre faggrupper, som ofte antager karakter af fordomme (Ejrnæs, 2006).

Der er lavet flere undersøgelser, som specifikt beskæftiger sig med samarbejdet mellem forskellige professionelle i en anbringelsesproces.

Eksempelvis findes der en undersøgelse fra Århus Kommune (Århus Kommune, CSU, 2004), hvor opholdssteder svarer på spørgsmålet, om de har et godt samarbejde om elevens skolegang med det stedlige

PPR. 41,1 pct. svarer, at udsagnet hverken er rigtigt eller forkert, mens kun 14,3 pct. svarer, at det er rigtigt. På et spørgsmål om, hvorvidt opholdsstedet fik den fornødne viden om eleven fra PPR, svarer 34,5 pct., at det er helt forkert. Hverken samarbejdet med det afleverende PPR eller det stedlige PPR vurderes på denne baggrund som særlig godt (Århus Kommune, CSU, 2004).

Andre undersøgelser har også beskæftiget sig med samarbejdet mellem den sociale forvaltning og skoleforvaltningen. I en kombineret survey- og interviewundersøgelse fra 1995 lavet i England – viser resultaterne, at anbringelsesmyndighederne forsømmer at give skolen oplysninger om barnet eller den unges situation, så skolen kan tilrettelægge deres arbejde efter dette. Samarbejdet mellem de to parter opleves som alt for tilfældigt, og det tværfaglige samarbejde er ikke effektivt. Lærerne oplever ikke, at børnenes skolegang prioriteres særlig højt på de tværfaglige møder, og ansvarsfordelingen omkring barnets skolegang er uklar, hvilket medfører, at ingen tager sig af eventuelle skoleproblemer (Department for Health and Social Services Inspectorate and Office for Standards in Education, 1995).

Et netværk mellem fire kommuner har beskæftiget sig med tværfaglighed i forbindelse med udsatte børns undervisning. (Tværfaglighed – Netværk om Udsatte Børns Undervisning, u.å.). I deres rapport peger kommunerne på, hvad der fremmer og hæmmer tværfaglighed. De fremmende faktorer er bl.a., at de udøvende niveauer arbejder tæt sammen, at det er den samme, der tager teten og er tovholder, og at der er politisk og administrativ opbakning til at ville arbejde tværfagligt, når mange forvaltninger/niveauer samarbejder og skaber nye muligheder. Blandt de hæmmende faktorer nævnes uklarhed i forhold til bevillingskompetencer/regler. Desuden peges der på, at tværfagligheden er sårbar over for personaleudskiftning og sygdom. Det betones i overensstemmelse med Ejrnæs, at det tværfaglige samarbejde let kan blive tolket som udtryk for faggruppemodsætninger, selvom det reelt er de generelle holdningsforskelle, der skaber uenigheden. Derfor peger forfatterne på, at klare aftaler, uformel kontakt og fælles kultur er vigtigere end god vilje (Tværfaglighed – Netværk om Udsatte Børns Undervisning, u.å.).

Opsamlende på dette afsnit om undersøgelser inden for anbragte børns skolegang og organisationens samt de professionelle betydning for det sociale arbejde, kan man således sige, at det er dokumenteret, at anbragte børn og unge klarer sig dårligere uddannelses- og erhvervsmæs-

sigt end andre børn og unge. De dårlige skolepræstationer og begrænsede kvalifikationer har store sociale konsekvenser for de anbragte børn. Der findes mange årsager til børnenes og de unges dårlige skolepræstationer. Flere undersøgelser har vist, at fx organisatoriske forhold, politiske målsætninger og samfundsmæssige holdninger kan spille ind på det sociale arbejde i kommunerne. Der findes ikke så mange undersøgelser, der beskæftiger sig med samarbejdet mellem sagsbehandlerne i socialforvaltningen og PPR, men de undersøgelser, der eksisterer, viser, at dette samarbejde generelt er problematisk og præget af uklar arbejdsfordeling.

FORSKNINGSFELT

I dette afsnit uddyber vi de forskellige teorier, som vi anser for relevante i forhold til denne undersøgelses problemstilling. Formålet med gennemgangen er at vise, hvilke teoretiske perspektiver der danner grundlaget for vores problemstilling, og de teorier, vi trækker på i vores analyse af visitationsprocessen. Først gennemgår vi det overordnede perspektiv for vores problemstilling, som er et konstruktivistisk perspektiv. Derefter præsenterer vi det organisations- og professionsperspektiv, som vi anvender i vores analyse af interviewmaterialet.

ET KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV PÅ ANBRINGELSER

Konstruktivismen er en fællesbetegnelse for en række teoridannelser inden for samfundsvidenskab og humaniora. I denne undersøgelse trækker vi på den version af konstruktivismen, der kan kaldes for socialkonstruktivismen (se fx Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005 samt Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

Socialkonstruktivismen forholder sig kritisk over for dele af den etablerede videnskab og i særdeleshed den positivistiske, empiriske videnskab. Overordnet set hævder socialkonstruktivismen, at et fænomen er frembragt igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksisser.

Et vigtigt punkt for socialkonstruktivisterne er en afvisning af 'essens' eller 'naturlighed' i sociale fænomener. Sociale fænomener er en social konstruktion. Det vil sige, at de er historisk forankrede og foranderlige. Sociale fænomener er på denne måde bundet til tid, sted og kontekst.

Udgangspunktet for vores analyse, som er inspireret af en socialkonstruktivistisk tilgang, er, at den sociale virkelighed aldrig er organiseret i entydige årsager og effekter. En socialkonstruktivistisk inspireret analyse starter derfor med en etablering af et bestemt blik eller perspektiv på et udsnit af den sociale virkelighed. Frem for at anskue forholdet mellem struktur og aktør som hhv. årsag eller effekt, opfatter vi den sociale virkelighed som et forhold mellem muliggørende og begrænsende strukturer og refleksive subjekter, der kan både undvige og ændre strukturer (Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005). Det er med andre ord afgørende, hvilket analyseperspektiv vi anlægger på vores undersøgelse, for i analyseperspektivet indprogrammerer vi så at sige de forudsætninger, som afgør, hvad vi finder relevant at se efter (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

Forskerne Berger og Luckmann er repræsentanter for den konstruktivistiske tradition. I deres bog *Den samfundsskabte Virkelighed* (1966), som er en klassiker, viser Berger og Luckmann, hvordan samfundet kan anskues som et menneskeskabt produkt, der i en dialektisk proces oplærer mennesker til sociale individer. Den sociale virkelighed består ifølge Berger og Luckmann af samfundsskabte fortolkninger og fortolkningsmønstre. Da disse fortolkninger udvikles, overføres og vedligeholdes i sociale institutioner, hvor mennesker interagerer, er det disse situationer og deres virkelighedskonstruerende processer, som samfundsvidenskabten bør beskæftige sig med (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Der skjuler sig umiddelbart et paradoks bag forestillingen om virkeligheden som socialt konstrueret. For virkeligheden er jo netop det, vi forstår som hinsides konstruktion. Når termen virkelighed alligevel bruges, er det for at betone, at disse sociale konstruktioner opleves, som var de virkelige. De virker tvingende på samme måde, som den fysiske virkelighed gør det. Konstruktionerne vil derfor ofte være sejlivede og danne baggrund for en ureflekteret praksis. (Wenneberg, 2000 i Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005).

Den sociale virkelighed består ifølge socialkonstruktivisterne hverken af objekter eller subjekter i sig selv, men af mening. Dette betyder dog ikke, at socialkonstruktivister afviser, at objekter (fysiske genstande) og subjekter (tanker og bevidsthed) eksisterer ontologisk set. Pointen er, at objekter og subjekters mening altid er resultatet af relationer og ikke af objektet eller subjektet i sig selv (Esmark, Bagge Lausten & Åkerstrøm Andersen, 2005).

Howard Beckers (1963) analyse af afvigelser er et eksempel på, hvordan et socialt fænomen konstrueres. Afvigelser skabes ifølge Becker først i sociale definitionsprocesser. Eksempelvis bliver selve udpegningen af en person, som afviger, et vigtigt skridt for denne persons udvikling af en afvigende karriere. I et sådant konstruktivistisk perspektiv, som Becker er repræsentant for, rettes opmærksomheden væk fra forskellige (afvigende) handlinger anskuet som et absolut fænomen og over til de definitioner, konstruktioner og interaktioner, der skaber afvigelsen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

ORGANISATIONSFORSKNING I RELATION TIL ANBRINGELSER

Inden for den samfundsvidenskabelige forskning er organisationsforskningen et stort område med en række forskellige tilgange og orienteringer. Forskellene handler bl.a. om, hvorvidt vægten lægges på de strukturelle træk i studierne af organisationen eller på aktørernes handlinger (Olsen, Eskelinen & Caswell, 2005). I denne undersøgelse har vi ladet os inspirere af en forsker, som primært vægter de strukturelle træk.

Forskeren Y. Hasenfeld (1983) beskæftiger sig med kommunale socialarbejdere i organisationer, som specifikt har med mennesker at gøre. Den kommunale forvaltning er netop en sådan form for organisation, som Hasenfeld betegner *borgerservicerende organisationer*. Med dette begreb henviser Hasenfeld til organisationer, hvis væsentligste funktion enten er at stabilisere og opretholde eller at forbedre menneskers personlige velbefindende ved at definere, forme eller forandre menneskers personlige egenskaber (Hasenfeld, 2003). Ifølge Hasenfeld kan de borgerservicerende organisationer opdeles i to forskellige typer, afhængigt af hvilke grupper af klienter organisationen servicerer, og afhængigt af hvilke teknologier, dvs. hvilke institutionaliserede procedurer og teknikker, organisationen benytter sig af (Hasenfeld, 2003).

Menneske-forandrende organisationer har som formål at ændre menneskers trivsel og egenskaber og forbedre deres velbefindende. Det kan fx ske gennem behandling eller uddannelse (Hasenfeld, 2003). I *menneske-bevarende organisationer* er formålet med de teknologier, organisationen gør brug af, at stabilisere eller forhale en forringelse i klienternes individuelle velfærd (Hasenfeld, 2003). De sociale myndigheder og skolemyndighederne, som arbejder med børn og unge, der skal anbringes uden for hjemmet, betegnes som menneske-forandrende organisationer.

De menneske-forandrende organisationer har ifølge Hasenfeld en række karakteristiske træk, fordi de alle arbejder med og på at forandre mennesker. Organisationernes teknologier, fx de diagnosticerende eller behandlende teknologier, skal for det første være legitimeret moralsk, fordi enhver aktivitet kan have store konsekvenser for klienten. For det andet er målene i organisationen ofte vage og flertydige, fordi det kan være vanskeligt at enes om en fælles forståelse af klientens behov. Dette hænger for det tredje sammen med, at de menneske-forandrende organisationer fungerer i en turbulent omverden, hvor forskellige interessegrupper hver især forsøger at realisere deres mål. For det fjerde anvender de menneske-forandrende organisationer teknologier. Det kan fx være behandlingsmetoder, der ikke giver en fuldstændig viden om, hvordan man opnår de ønskede resultater. Det sidste karakteristiske punkt, som Hasenfeld nævner, er at de menneske-forandrende organisationers kerneaktivitet består af relationer mellem organisationens ansatte og klienterne (Hasenfeld, 2003).

Alle disse forskellige karakteristika i den menneske-forandrende organisation, som den kommunale forvaltning kan beskrives som, sætter nogle rammer for sagsbehandlingens og PPR-psykologernes arbejde og samarbejde og derved for selve visitationsprocessen og den rolle, skolegang får i denne proces. Visitationsprocessen sker på denne måde altid i forhold til noget, fx i forhold til forskellige foranstaltningstilbud eller politiske og økonomiske tendenser i samfundet. I sit senere arbejde har Hasenfeld beskæftiget sig nærmere med, hvordan organisationer udvikler forskellige strategier for at tilpasse sig de politiske og økonomiske tendenser i samfundet. Det handler bl.a. om, hvordan organisationerne udvikler forskellige målsætninger og teknologier (Hasenfeld & Weaver, 1996).

I denne undersøgelse beskæftiger vi os som nævnt med forbindelsen mellem de organisatoriske former, de politiske og økonomiske forhold og de professionelle identiteters betydning for visitationen og for fokus på skolegangen.

PROFESSIONSFORSKNING OG PROFESSIONELLE IDENTITETER

Professionsforskning er ligesom organisationsforskningen et stort område inden for den samfundsvidenskabelige forskning, som indbefatter mange forskellige teoretiske retninger og metodologiske tilgange (Hjort, 2006).

Ofte beskrives professionsforskningen som splittet mellem to forskellige teoretiske tilgange, nemlig den *funktionalistiske* og den *neo-weberianske*. Den *funktionalistiske* tilgang, med Parsons som en af de fremmeste repræsentanter, hævder, at professionerne er et produkt af den samfundsmæssige arbejdsdeling, og at professionerne hver især udfylder forskellige funktioner i samfundet. Den funktionalistiske tilgang vurderer professionerne meget positivt. Parsons fremhæver nogle særlige kvaliteter ved professionerne, bl.a. at professionerne er præget af en serviceorientering i deres arbejde, at professionerne er styret af en professionsetik, som medfører, at de professionelle ikke bør involvere sig følelsesmæssigt, at den professionelle ikke forfølger egne interesser, og at professionerne har en kollegial organisationsform, som begrænser bureaukrati og marked (Fibæk Laursen i Hjort, 2004).

I modsætning til den funktionalistiske tilgang står den *neo-weberianske*, som forholder sig mere kritisk over for professionerne. Som betegnelsen hentyder til, er denne tilgang inspireret af Max Weber. Professionerne ansues ud fra et konfliktperspektiv præget af indbyrdes kampe. Et central begreb i denne tilgang er Webers begreb 'social lukning' (social closure), som refererer til den proces, hvorigennem professionerne afgrænser sig fra andre og dermed opnår status som profession (Nørgaard, 2004; Moos et al., 2004).

De to nævnte tilgange er begge udformet i en tid, hvor industri-samfundet prægede de vestlige samfund. Siden da har specifikke former for viden skiftet samfundsmæssig betydning. Da professionerne er tæt forbundet med viden, må såvel viden som professionerne ses i den samfundsmæssige sammenhæng, de eksisterer i. Man kan derfor stille spørgsmålstegn ved den funktionalistiske og den neo-weberianske tilgangs tilstrækkelighed i analysen af de aktuelle professioner.

Socialrådgivere, psykologer, socialformidlere, lærere, pædagoger etc., arbejder hovedsagelig inden for den offentlige sektor, i dette tilfælde i den kommunale forvaltning. De seneste to årtier har den kommunale forvaltning undergået store forandringer (Hjort, 2006). Forskerne Hansbøl og Krejsler undersøger i en artikel, hvordan denne udvikling af den offentlige sektor har påvirket forståelsen af, hvad en profession er (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004). Ændringen går fra, at professioner på linje med den funktionalistiske tradition, har været anset for værdifulde erhverv, der har leveret vigtige ydelser til samfundet, til at professioner i dag i stigende grad opfattes som en vare, der kan sælges på

markedet på samme måde som andre serviceydelser. De professionelle besidder derfor human kapital (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

Professionsbegrebet har med denne ændring fået en ny betydning ifølge Hansbøl og Krejsler. De to forskere anvender metaforene *købmanden* og *kunden* om henholdsvis den professionelle og klienten/borgeren. Betegnelserne 'købmand' og 'kunde' forener den faglige kulturarv – dvs. den professionelle viden – med nutidens markedsgørelse af den professionelle faglighed til en markedsgjort kulturel kapital (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

Vi er med inspiration fra Hansbøl og Krejsler præget af en konstruktivistisk tilgang til professionsbegrebet. Vi forstår en professionel identitet som noget, der konstrueres i en proces, hvor det enkelte individ med sin personlighed og livshistorie går i samspil med de praktikker, teknikker, viden og værdier, som uddannelse og efterfølgende profession repræsenterer. En professionel identitet er dermed ikke blot noget, som kan findes og indoptages som en færdig version under uddannelsen (Moos et al., 2004). Fordi den professionelle identitet skabes i en proces, vil definitionen af, hvad en professionel er, altid ændre sig i takt med det omgivende samfund og relationerne mellem de forskellige professioner (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

Fælles for den neo-weberianske, den funktionalistiske og den konstruktivistiske tilgang er, at alle tre helt overordnet betragter en profession som en faggruppe, der har samme type uddannelse og er i besiddelse af nogle karakteristika, der adskiller dem fra andre faggrupper. Der, hvor Hansbøl og Krejsler skiller sig ud fra de to øvrige tilgange, er i deres påstand om, at fagligheden skabes og omskabes i en proces, som er afhængig af det omgivende samfund.¹⁴

Hvilke grundlæggende vilkår præger konstruktionen af en professionel identitet for de personer, der arbejder i den kommunale forvaltning? Hansbøl og Krejsler peger på et pres i retning af øget akademisering og krav om at kunne legitimere, tydeliggøre og måle sit arbejde. Derudover ser de, som et led i en almen individualisering, at det ikke længere er tilstrækkeligt, at den professionelle holder sig til en faglig for-

14. I denne undersøgelse bruger vi termen professionel identitet eller profession som betegnelse for den faglige selvforståelse, som sagsbehandlere og PPR-psykologer har. Det vil sige, at den professionelle kan dele visse dele af denne identitet med andre. Begrebet faglighed betegner det, som den enkelte kan, dvs. den professionelle kunnen.

ståelse. Det forventes af den professionelle, at vedkommende skal udvikle en individuel professionsstil og som medmenneske gå ind i dialogen med klienten. Samtidig skal den professionelle tage udgangspunkt i den enkelte klient og dennes unikke behov (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004).

De professionelle arbejder er i dag, ligesom Parsons hævdede det, fortsat styret af hensynet til klienten, men med de seneste årtiers forandring af den offentlige sektor sættes de professionelle, som arbejder i fx den kommunale forvaltning, under pres for at flytte deres loyalitet over til forvaltningen i stedet for klienten (Fibæk Laursen i Hjort, 2004). Det kan derfor være svært for professionelle inden for den kommunale forvaltning at skelne det professionelle arbejde (dvs. hensynet til klienten) fra forvaltningsfunktionen (Hansbøl & Krejsler i Moos et al., 2004). Sagsbehandlere og PPR-psykologer befinder sig derfor i et krydspres mellem at lade sig styre af det fagligt rigtige og det organisatorisk rigtige.

FORSKNING I TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Forskning i tværfagligt samarbejde er et område, der har udviklet sig meget gennem de senere år, og som politisk er blevet prioriteret højt.

Ifølge forskerne Lauvås og Lauvås (2006) forstås begrebet *samarbejde* ofte som koordinering, integrering eller organisering af det, den enkelte foretager sig i forhold til en fælles problemstilling. Derudover henviser begrebet også til interaktion mellem repræsentanter for forskellige fag, med det formål at sikre en faglig kvalitet og udvikling af et fælles, vidensgrundlag (Lauvås & Lauvås, 2006).

Tværfagligt samarbejde er ligesom ordet samarbejde et begreb, der har mange forskellige betydninger. I denne undersøgelse skelner vi mellem begreberne *flerfagligt samarbejde* og *tværfagligt samarbejde* (Hansen, 1999). Begrebet flerfaglighed henviser til den situation, hvor forskellige faggrupper arbejder parallelt på samme sag, med en aftalt arbejdsdeling, men uden at arbejde direkte sammen. Samarbejdet kan fx dreje sig om informationsudveksling mellem de involverede fagpersoner. I flerfagligt samarbejde bidrager hvert fag til at belyse et problem, men der etableres ikke nogen direkte kontakt mellem de forskellige faglige indfaldsvinkler. Forskeren C. Y. Hansen giver et eksempel med PPR, der får kontakt til et barn pga. adfærdsmæssig mistrivsel, men derefter definerer problemstillingen så snævert, at den dækker egen kompetence og ikke relaterer sig til andre professionelle. De professionelle arbejder med hvert deres del-

aspekt, men kender ikke helheden (Hansen, 1999; Lauvås & Lauvås, 2006). I flerfaglighed kan et eller flere fag derudover komme til at dominere over andre fag.

Tværfaglighed i samarbejdet henviser til, at forskellige professionelle arbejder på den samme opgave, med en fælles målsætning, og med aftalt rollefordeling og ansvarsområde (Hansen, 1999). Samarbejdet foregår i fastere grupperinger og i tættere relationer. Forskellige faggrupper kan godt gå sammen i et tværfagligt samarbejde om tidsbegrænsede eller opgavespecifikt samarbejde. De personer, som indgår i et tværfagligt samarbejde, kommer via samarbejdet til at kende hinandens fagterminologi og begrebsverden. Dette betyder dog ikke, at grænserne mellem de professionelle opløses som et led i samarbejdet. Ifølge Hansen er det vigtigt, at de enkelte fagpersoner bevarer deres ekspertise og kompetenceområder, selvom de indgår i samarbejdet. Hver af de professionelle har noget at bidrage med, og denne viden er væsentlig for at forstå helheden (Hansen, 1999).

Hvis det tværfaglige samarbejde foregår mellem personer, der kommer fra forskellige forvaltninger eller myndigheder, kan man ifølge Hansen yderligere tale om *tværsektorielt samarbejde*. Dette er fx tilfældet i de kommuner, hvor social- og skoleområdet tilhører hver sin forvaltning. I et tværsektorielt tværfagligt samarbejde stilles der højere krav i forhold til udveksling af oplysninger mellem forvaltningerne end i en enhedsforvaltning (Hansen, 1999).

Forskerne Aanderaa og Tveiten har fremhævet fire centrale positive aspekter ved at etablere tværfagligt samarbejde. For det første kan det hæve kvaliteten af arbejdet, at flere forskellige personer ser på en sag. For det andet kan det tværfaglige samarbejde fremme samarbejdet mellem forskellige faglige kulturer. For det tredje kan et sådant samarbejde udvikle sig til arenaer for kompetenceudvikling, og for det fjerde giver tværfagligt samarbejde mulighed for en tidlig indsats og resultatevaluering (Aanderaa & Tveiten, 1994 i Hansen, 1999).

Idealet for samarbejdet mellem de professionelle, der er involverede i en anbringelsessag, dvs. socialrådgivere, psykologer, pædagoger, lærere og sundhedsplejersker, må på denne baggrund, som vi ser det, være et tværfagligt samarbejde frem for et flerfagligt samarbejde.

Udviklingen af et velfungerende tværfagligt samarbejde handler ifølge forskerne Bundgaard og Nielsen ikke kun om at kunne opstille en struktur eller formaliserede modeller for samarbejdet. Det har mange

kommuner forsøgt uden af den grund at få de forskellige involverede grupper til at spille optimalt sammen. Det er en gennemgående erfaring, at tværfagligt og tværsektorielt samarbejde fungerer godt, når de personlige forudsætninger er til stede, og når de enkelte faggrupper kender hinanden og ikke har noget imod hinanden. I disse tilfælde fungerer samarbejdet, uanset hvordan det er organiseret. Imidlertid er disse ideelle betingelser i mange tilfælde ikke til stede (Bundgaard Nielsen i Bundgaard Nielsen & Knudsen, 2001).

DEFINITION AF CENTRALE BEGREBER

I undersøgelsen anvender vi begrebet *anbringelsessted* som en samlebetegnelse. Begrebet dækker således over alle de forskellige typer af anbringelsessteder, der findes, fx offentlige døgninstitutioner, private opholdssteder,¹⁵ der drives af en professionel familie, evt. med ansatte, plejefamilier eller netværksanbringelser.

I forhold til de kommuner, som er involverede i anbringelsen, skelner vi mellem den anbringende kommune og den stedlige kommune. *Den anbringende kommune* er den kommune, som træffer afgørelse om at anbringe barnet eller den unge, og som vælger et konkret sted. Det er den anbringende kommune, der betaler for anbringelsen og har pligt til at dække de udgifter, der måtte være forbundet med skolegangen under anbringelsen. *Den stedlige kommune* er derimod den kommune, som barnet er anbragt i, dvs. der hvor anbringelsesstedet ligger. Det er den stedlige kommune, der har ansvar for undervisningen af det anbragte barn eller den unge. Skolemyndigheden i den stedlige kommune er således både forpligtet til at tilbyde barnet relevant undervisning, herunder beslutte om barnet kan undervises i den almindelige folkeskole eller skal modtage specialundervisning, og til at føre tilsyn med det undervisningstilbud, som barnet eller den unge modtager (Vejledning nr. 99 af 05/09/06 om særlig støtte til børn, unge og deres familier, pkt. 464).

De skoletilbud, som er oprettet i forbindelse med en døgninstitution eller et opholdssted, betegner vi som en *intern skole*.

15. Som udgangspunkt er der tale om opholdssteder, når stedet har et godkendt budget med en fast månedspris pr. barn. *Vejledning om godkendelse af og tilsyn med private opholdssteder og private botilbud*, KL og Danske Regioner, 2006.

Vi benytter os derudover af begrebet *sagsbehandler* i undersøgelsen. Vi bruger dette begreb som en samlebetegnelse for de medarbejdere i kommunen, der arbejder med barnets socialsag, uanset deres forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, som kan være socialformidler, socialrådgiver, pædagog, kommunalt uddannet mv.

Den anden gruppe, vi undersøger i denne undersøgelse er psykologer, som arbejder i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). PPR er i sin udformning knyttet til folkeskolerne (og daginstitutionerne). PPR-psykologernes arbejdsform er kendetegnet ved, at opgaverne løses ude på institutionerne, fx skoler eller daginstitutioner.

LITTERATUR

- Aldgate, J., Stein, M. & Carey, K. (1989): The contribution of young people and their families towards improving foster family care. In: Aldgate, J., Reeves, C. & Maluccio, A. (eds.): *Adolescents in foster families*. London: Batsford.
- Andreassen, T. (2003): *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Ankestyrelsen (2006): *Børn og unge anbragt uden for hjemmet – kvartalsstatistik 2006:3*. (in: Ankestyrelsens statistikker, 2006).
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966): *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Birkedal, J. m.fl. (u.å): *Tværfaglighed. Netværk om Udsatte Børns Undervisning*. Undervisningsministeriet, Netværk tværfaglighed.
- Bundgaard Nielsen, J. & Knudsen, M. (red.) (2001): *Tværfagligt Samarbejde*. Aabenraa: Udviklings- og Formidlingscenter Børn og Familier.
- Bryderup, I.M., Madsen, B. & Perthou, A. S. (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. DPU.
- Bryderup, I. M. & Andsager, G. (2006): *Skolegang for anbragte børn og unge*. DPU.

- Caswell, D. (2005): *Handlemuligheder i socialt arbejde – et casestudie om kommunal frontlinjepædagogik på beskæftigelsesområdet*. Ph.d. afhandling. Institut for Samfundsvidenskab & Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter og AKF.
- Christensen, B. (1995): Virkelighedens tale. *Dansk Sociologi*. Nr. 4/6. årgang 1995.
- Christoffersen, M. N. (1993): *Anbragte børns livsforløb: en undersøgelse af tidligere anbragte børn og unge født i 1967*. København: Socialforskningsinstituttet, rapport 88:11.
- Christoffersen, M. N. (1996): A follow-up study of out-of-home care in Denmark: long-term effects on self-esteem among abused and neglected children. *International Journal of Child & Family Welfare*, 1, 25-39.
- Department of Health and Social Services Inspectorate and Office for Standards in Education (1995): *The education of children who are looked after by local authorities*. London: Department of Health and Social Services Inspectorate and Office for Standards in Education.
- Dreyer Hansen, A. & Sehested, K. (red.) (2003): Konstruktivismen – hvorfor hvordan?, in: *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Egelund, N. m.fl. (2002): *Den gode visitation*. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, KVIS-programmet.
- Egelund, T. (1997): *Beskyttelse af barndommen. Socialforvaltningens risikovurdering og indgreb*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, T. & Hestbæk, A-D. (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Egelund, T. (2005): 'Farlige' forældre. Den institutionelle konstruktion af dem, der afviger fra os, in: *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejrnæs, M. (2006): *Faglighed og tværfaglighed. Vilkårene for samarbejde mellem pædagoger, lærere, sundhedsplejerske og socialrådgivere*. København: Gyldendal.
- Eskelinen, L., Caswell, D. & Olesen, S.P. (2006): En kritisk-konstruktiv forskningstilgang til faglighed i socialt arbejde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 1.

- Esmark, A., Bagge Lausten, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (red.) (2005): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Fisher, T., Gibbs, I., Sinclair, I. & Wilson, K. (2000): Sharing the care: the qualities sought of social workers by foster carers. *Child and Family Social Work*, 5, 3, 225-233.
- Fletcher-Campbell, F. & Hall, C. (1991): *Changing schools? Changing people? A study of the education of children in care*. Winsor: National Foundation for Educational Research/Nelson.
- Gautun, H., Sasaoka, K. & Gjerustad, C. (2006): *Brakerundersøkelse i barnevernsinstitusjonene*. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2001): *Institutional selves. Troubled identities in a postmodern world*. London: Oxford University Press.
- Hansen, C.Y. (1999): *Nu trækker vi på samme hammel. Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde omkring børn og unge i kommunerne*. København: Socialministeriet.
- Hansen, J. (2005): *Skolegang – skolens betydning for anbragte børns fremtid*. UFC Børn og Unge og KABU, Socialministeriets kvalitetsprojekt, 2002 – 2005.
- Hansen, K.V. (2002): *PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer*, in: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 1.
- Hansen, K.V. (2002): *Teoretiske og metodiske overvejelser*, in: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 1.
- Hasenfeld, Y. (1983): *Human Service Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hasenfeld, Y. & D. Weaver. (1996): *Enforcement, Compliance, and Disputes in Welfare-to-work Programs*. Social Service Review, The University of Chicago.
- Havik, T. (1996): *Slik fosterforeldrene ser det: Resultat fra en kartleggingsstudie*. Bergen: Barnvernets kompetansesenter på vestlandet.
- Hestbæk, A-D. (2005): *Kommuner i udvikling på børneområdet. Ændringer i Serviceloven 2001*. Delrapport 2. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hjort, K. (2006): *Professionalisering af arbejdet med mennesker – bonnet ambition eller demokratisk nødvendighed?* København: FTF Fokus, 4/oktober.

- Humberside County Council (1995): *The education of attainments and destinations of young people looked after by Humberside County Council*. Hull: Humberside County Council.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2005): *Kommunalreformen – kort fortalt*. www.im.dk
- Jackson, S. (1987): *Education of children in care*. Bristol: The School of Applied Social Studies, University of Bristol. Bristol Papers in Applied Social Studies, 1.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003): *At skabe en klient*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, G. (2007): *Undersøgelse af anbragte børn og unges undervisning*. Bornesagens Fællesråd.
- Kommunernes Landsforening (2005a): *Notat om kommunernes overtagelse af amtets institutioner 1. januar 2007*. København.
- Kommunernes Landsforening (2005b): *Temaguide – Overførslen af den vidtgående specialundervisning og den sociale indsats over for sårbare børn og unge til kommunerne* (version 1). København.
- Kommunernes Landsforening (2006): *Opsamling fra temadag i KL med omkring 30 kommunale og amtskommunale repræsentanter om styring af specialundervisning og det sociale børne- og ungeområde*.
- Krogstrup, H.K. (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den sociale sektor*. Århus: Systime.
- Kvale, S. (2000): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (2007): *socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Langer Schou, T. (2006): *Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn*. Psykologisk pædagogisk rådgivning, 43, 5. København: Skolepsykologernes Landsforening.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2006): *Tværfagligt Samarbejde. Perspektiv og strategi*. Aarhus: Klim.
- Liljenberg, A.K. (2003): *Vidensindsamling i praksisfeltet*. KABU.

- Linder, A. (2001): *PPR's servicering af dagbehandlingstilbud/anbringelsessteder*. Psykologisk pædagogisk rådgivning vol.: 38, nr. 2, Skolepsykologernes Landsforening. København.
- Mik-Meyer, N. (2002): *At gøre noget kvalitativt målbart*. København: Socialforskningsinstituttet. Arbejdsrapport.
- Moos, L. (2006): Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterede effektivitetsdiskurser. *Nordisk Pædagogik*, 26 (4), 322-330.
- Moos et al. (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Olsen, S. P.; Eskelinen, L. & Caswell, D. (2005): *Faglighed i socialt arbejde som forskningsgenstand – et kritisk-konstruktivt perspektiv*. AKF, København.
- Perthou, A.S., Mortensen, M.D., Andersen, D. & Neerbek, M.N. (2007): *Kommuneorganisering og samarbejdsprocedurer. En forundersøgelse til et forskningsprojekt om anbragte børn og unges skolegang*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Pædagogisk Psykologisk Forening (2007): *En analyse af pædagogisk-psykologiske rådgivningsenheder (PPR) pr. 1. august 2007 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse*. Pædagogiske Psykologers Forening i samarbejde med Landssamrådet for PPR-chefer.
- Quinton, D. & Rutter, M. (1988): *Parenting breakdown. The making and breaking of intergenerational links*. Aldershot: Avebury.
- Roche, E. & Dunne, A. (1985): *Children in long term foster care: The impact of the placement upon twenty foster families*. Newcastle upon Tyne: Barnardo's North East Division. Adoption and Fostering Project.
- Schwartz, I. (2001): *Socialpædagogik og anbragte børn*. København: Gyldendal.
- Schwartz, I. (2007): *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d.-afhandling under forberedelse. SDU.
- Socialministeriet (2005): *Lov om ændring af lov om social service og lov om retssikkerhed og administration på det sociale område (Anbringelsesreform)*, Lovbekendtgørelse nr. 1442 af 22/12/04. København.
- Socialministeriet (2006): *Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier*. Vejledning nr. 3 til Serviceloven. Vejledning nr. 10 af 03/02/2006. København.

- Socialministeriet (2006): *Bekendtgørelse om standarder for sagsbehandlingen i sager om særlig støtte til børn og unge. nr. 614 af 15. juni.*
- Socialt Udviklingscenter og Muusmann Research & Consult (2007): *Bedre tværfaglig indsats. Delrapport – Fase 2.* Odense: Servicestyrelsen.
- Stein, M. & Carey, K. (1986): *Leaving care.* Oxford: Blackwell.
- Styrelsen for Social Service (u.å.): *Håndbogen om anbringelsesreformen.* Odense: Styrelsen for Social Service.
- Sørensen, D. (2004): *Omsorgskonstruktioner. Socialpædagogik og mennesker med multiple udviklingsbæmminger.* København: Systime Academic.
- Sørensen, T. H. (2001): *Forståelse og praksis i børnesager – en kvalitativ undersøgelse af børnesager i 1 kommune.* København: Socialministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* LBK nr. 1195 af 30/11/2006 (Gældende). København.
- Undervisningsministeriet (2005): *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.* BEK nr. 1373 af 15.12.2005 (Gældende). København.
- Undervisningsministeriet (2003): *Manual for tilsyn med undervisning i dagbehandlingstilbud samt på opholdssteder og døgninstitutioner.* København: Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2002): *Vejledning om Folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.* Vejl. 9909 af 06/12/2002 (Gældende).
- Undervisningsministeriet (1999): *Vejledning om indgåelse af overenskomst om undervisning mellem kommuner/amtskommuner og dagbehandlingstilbud/anbringelsessteder.* Vejl. 83 af 10. juni 1999.
- Undervisningsministeriet (1996): *Pædagogisk-psykologisk Rådgivning i Danmark. Udviklingstendenser i arbejdet.* København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- Vinnerljung, B. (1998): *Fosterbarns skolegang och utbildning.* Socialvetenskaplig Tidsskrift, 1, 58-80.
- Waterhouse, S. & Brocklesby, E. (2001): Placement choice in temporary foster care: a research study. *Adoption & Fostering*, 25, 2, 39-46.
- Werner, E.E. (1989): Vulnerability and resiliency: a longitudinal perspective, in: Branbring, M., Lösel, F. & Skowronek, H. (red.), *Children at risk: assessment, longitudinal research, and intervention.* Berlin og New York: Walter de Gruyter.

Århus Kommune, CSU (2004): *Kvalitet i skolegangen for børn og unge anbragt på socialpædagogiske opholdssteder*. Familieafdelingen, Magistratens 1. afdeling.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2007

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 07:01 Damgaard, B. & Boll, J.: *Opfølgning på sygedagpenge – Del I. Kommuner, lægers, og virksomheders erfaringer med de nye regler*. 2007. 116 s. ISBN 978-87-7487-842-1. Kr. 100,00.
- 07:02 Bach, H.B. & Petersen, K.N.: *Kontanthjælpsmodtagerne i 2006. En surveyundersøgelse af matchkategorier, arbejde og økonomi*. 2007. 146 s. ISBN 978-87-7487-843-8. Kr. 110,00.
- 07:03 Sivertsen, M.: *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv? Gennemgang og analyse af 54 projektevalueringer*. 2007. 55 s. ISBN 978-87-7487-844-5. Kr. 60,00.
- 07:04 Jespersen, S.T., Junge, M., Munk, M.D. & Olsen, P.: *Brain drain eller brain gain? Vandringer af højtuddannede til og fra Danmark*. 2007. 64 s. ISBN 978-87-7487-846-9. Netpublikation.
- 07:05 Benjaminsen, L.: *Storbypuljen – Indsatser for socialt udsatte. Idéer og erfaringer*. 2007. 47 s. ISBN 978-87-7487-847-6. Kr. 60,00. Pjece.
- 07:06 Müller, M.M., Havn, L., Holt, H. & Jensen, S.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2006*. 2007. 178 s. ISBN 978-87-7487-848-3. Kr. 180,00.

- 07:07 Madsen, M.B., Filges, Hohnen, T. Jensen, S. & Nærvig Petersen, K.: *Vil De gerne have et arbejde?* 2007. 194 s. ISBN 978-87-7487-849-0. Kr. 175,00.
- 07:08 Nielsen, C., Benjaminsen, L., Dinesen P.T. & Bonke, J.: *Effekt-måling*. 2007. 180 s. ISBN 978-87-7487-850-6. Netpublikation.
- 07:09 Boesby, D.: *At oplyse om demens. Idéer og inspiration*. 2007. 18 s. Netpublikation.
- 07:10 Graversen, B.K., Damgaard, B. & Rosdahl, A.: *Hurtigt i gang. Evaluering af et forsøg med en tidlig og intensiv beskæftigelsesindsats for forsikrede ledige*. 2007. 107 s. ISBN 978-87-7487-851-3.
- 07:11 Thorsager, L., Børjesson, E., Christensen, I. & Pihl, V.: *Metoder i socialt arbejde. Begreber og problematikker*. 2007. 128 s. ISBN 978-87-7487-852-0. Kr. 120,00.
- 07:12 Hohnen, P., Mortensen, M.D. & Klitgaard, C.: *Den korteste vej til arbejdsmarkedet. En kvalitativ undersøgelse af indsatsen over for ikke-arbejdsmarkedsparede ledige*. 2007. 145 s. ISBN: 978-87-7487-854-4. Kr. 138,00.
- 07:13 Rostgaard, T.: *Begreber om kvalitet i aldreplejen. Temaer, roller og relationer*. 2007. 225 s. ISBN 978-87-7487-855-1. Kr. 218,00.
- 07:14 Bonke, J.: *Ludomani i Danmark. Faktorer af betydning for spilleproblemer*. 2007. 90 s. ISBN 978-87-7487-853-853-7. Kr. 90,00.
- 07:15 Andersen, D. & Højlund, O.: *Interview med 11-årige. Erfaringer fra et web-baseret pilotprojekt*. 2007. 121 s. ISBN: 978-87-7487-857-5. Kr. 110,00.
- 07:16 Dahl, K.M.: *Udsatte børns fritid – et litteraturstudie*. 2007. 85 s. ISBN: 978-87-7487-858-2. Netpublikation.
- 07:17 Vinther, H.: *Rundt om forebyggelses- og sundhedscentre. Muligheder og barrierer for udvikling af forebyggelses- og sundhedscentre i Danmark*. 2007. 78 s. ISBN: 978-87-7487-860-5. Netpublikation.
- 07:18 Fridberg, T. & Jæger, M.M.: *Frivillige i Hjemmeværnet*. 2007. 97 s. ISBN: 978-87-7487-861-2. Kr. 90,00.
- 07:19 Høgelund, J. & Larsen, B.: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2005 og 2006*. 2007. 39 s. ISBN: 978-87-7487-864-3. Netpublikation.
- 07:20 Larsen, B., Müller M.M. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse. Regionale forskelle*. 2007. 65 s. ISBN: 978-87-7487-865-0. Netpublikation.

- 07:21 Jørgensen, M.: *Danskernes pensionsopsparinger. En deskriptiv analyse.* 2007. 238 s. ISBN: 978-87-7487-866-7. Kr. 198,00.
- 07:22 Benjaminsen, L. & Christensen, I.: *Hjemløshed i Danmark 2007. National kortlægning.* 2007. 159 s. ISBN 978-87-7487-867-4. Kr. 148,00.
- 07:23 Nielsen, V.L. & Ploug, N.: *Når politik bliver til virkelighed. Festskrift til professor Søren Winter.* 2007. 241 s. ISBN: 978-87-7487-868-1. Kr. 229,00.
- 07:24 Egelund, T. & Vitus, K.: *Sammenbrud i anbringelser af unge. Risikofaktorer hos unge, forældre, anbringelsessteder og i sagsbehandlingen.* 2007. 67 s. ISBN: 978-87-7487-869-8. Kr. 75,00.
- 07:25 Ploug, N.: *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner.* 2007. 48 s. ISBN: 978-87-7487-870-4. Kr. 50,00.
- 07:26 Olsen, H.: *Konstruktion og kvalitetssikring af multisurveydata.* 2007. 181 s. ISBN: 978-87-7487-871-1. Netpublikation.
- 07:27 Rostgaard, T. & Thorgaard, C.: *God kvalitet i ældreplejen. Sådan vægter ældre, plejepersonale og visitatorer.* 2007. 130 s. ISBN: 978-87-7487-872-8. Kr. 130,00
- 07:28 Jensen, T.G. & Liversage, A.: *Fædre, sønner, agtemænd. Om maskulinitet og manderoller blandt etniske minoritetsmænd.* 2007. 80 s. ISBN: 978-87-7487-874-2. Netpublikation.
- 07:29 Olsen, B.M. (red.): *Evalueringen af den fleksible barselordn. Orlovreglerne set fra forældres, kommuners og arbejdspladsers perspektiv.* 2007. 222 s. ISBN: 978-87-7487-875-9. Netpublikation.
- 07:30 Beer, F. & Damgaard, B.: *Kommuner og virksomheders samspil om socialt engagement.* 2007. 84 s. ISBN: 978-87-7487-854-2. Kr. 90,00.
- 07:31 Rosdahl, A.: *Kommunale aktiveringsprojekter med produktion 2007.* 2007. 70 s. ISBN: 978-87-7487-877-3. Kr. 75,00.
- 07:32 Christoffersen, M.N., Hammen, I., Andersen, K.R. & Jeldtoft, N.: *Adoption som indsats. En systematisk gennemgang af udenlandske erfaringer.* 184 s. ISBN: 978-87-7487-881-0. Kr. 190,00.
- 08:01 Amilon, Anna: *Danskernes forventninger til pension.* 151 s. ISBN: 978-87-7487-885-8. Kr. 150,00.
- 08:02 Jæger, Mads M.: *Mere attraktive almene boliger? Effektevaluering af Omprioriteringsloven 2000.* 97 s. ISBN: 978-87-7487-886-5. Kr. 100,00.

- 08:03 Rosenstock, M., Jensen, S., Boll, J., Holt, H. & Wiese, N.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2007*. 202 s. ISBN: 978-87-7487-887-2. Kr. 198,00.
- 08:04 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Fokus på demens. Evaluering af en efteruddannelse i forebyggende hjemmebesøg*. 62 s. ISBN: 978-87-7487-888-9. Netpublikation.
- 08:05 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Metoder til kvalitet i aldreplejen. Evaluering af et metodendviklingsprojekt*. 76 s. ISBN: 978-87-7487-889-6. Kr. 80,00.
- 08:06 Olsen, B.M. & Dahl, K.M.: *Fritidsliv i børnehøjde. Beretninger fra udsatte børn*. 124 s. ISBN: 978-87-7487-890-2. Kr. 125,00.
- 08:07 Høgelund, J., Boll, J., Skou, M. & Jensen, S.: *Effekter af ændringer i sygedagpengeloven*. 178 s. ISBN: 978-87-7487-891-9. Kr. 175,00.
- 08:08 Bach, H.B.: *Livet efter en ulykke – arbejdsliv og forsørgelse efter en ulykke, som blev vurderet i arbejdsskadestyrelsen*. 114 s. ISBN: 978-87-7487-892-6. Kr. 100,00.
- 08:09 Christensen, G.: *Hvorfor lejere bliver sat ud af deres boliger. Og konsekvenserne af en udsættelse*. 268 s. ISBN 978-87-7487-894-0. Kr. 238,00.
- 08:10 Larsen, B., Schademan, H.K. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse i 2006. Vilkår og betingelser for handicappede på arbejdsmarkedet*. 180 s. ISBN: 978-87-7487-893-3. Kr. 180,00.
- 08:11 Jørgensen, M.: *Danskernes indbetalinger til pension – Hvordan påvirker tilknytningen til arbejdsmarkedet de fremtidige pensioner?* 222 s. ISBN: 978-87-7487-895-7. Kr. 220,00.
- 08:13 Bonfils, I.S., Bengtsson, S. & Olsen, L. (red.): *Handicap og ligebehandling I praksis*. 175 s. ISBN 978-87-7487-897-1. Kr. 180,00.
- 08:14 Andersen, D.: *Anbragte børn i tal. Kvantitative analyser af data om børn, der er anbragt uden for hjemmet med fokus på skolegang. Delrapport 1*. 76 s. ISBN 978-87-7487-899-5. Netpublikation.
- 08:15 Mortensøn, M.D., Neerbek, M.,N.: *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet. Delrapport 2*. 126 s. ISBN 978-87-7487-900-8. Kr. 120,00.

FOKUS PÅ SKOLEGANG VED VISITATION TIL ANBRINGELSE UDEN FOR HJEMMET

Anbragte børn og unge klarer sig dårligt i skolen. Derfor ønskes mere fokus på skoletilbuddet, når børn og unge bliver anbragt uden for hjemmet. SFI har for Undervisningsministeriet undersøgt samarbejdet omkring visitation til anbringelse og undervisning på især anbringelsessteder med intern skole.

Denne rapport er anden del af en serie på fire rapporter om anbragte børn og unges skolegang. Den handler om samarbejdet mellem sagsbehandlere og psykologer i visitationsfasen, og afdækker hvordan og hvorfor børnenes undervisning prioriteres i visitationen til en anbringelse. Rapporten bygger på en kvalitativ forskningsundersøgelse bestående af interview med sagsbehandlere, psykologer og deres ledere i fire udvalgte kommuner.

Delrapport 1 byggede på kvantitative analyser af eksisterende data om børn og unge, der anbringes uden for hjemmet. Delrapport 3 omhandler en kvalitativ forskningsundersøgelse af, hvordan institutioner, hvor børn og unge er anbragt, samarbejder omkring skolegangen både for børn, der undervises på institutionens interne skole og for børn, der undervises andre steder.

Delrapport 4 udkommer som en opsamling af undersøgelsesernes samlede forskningsresultater.