

SKOLEGANG UNDER ANBRINGELSE



08:25

DEL 3

ANETTE SEJER PERTHOU
MARIE DAM MORTENSØN
DINES ANDERSEN

08:25

SKOLEGANG UNDER ANBRINGELSE

DELRAPPORT 3

ANETTE SEJER PERTHOU
MARIE DAM MORTENSØN
DINES ANDERSEN

KØBENHAVN 2008
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

SKOLEGANG UNDER ANBRINGELSE

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, Botilbud og
Skolebehandlingstilbud
Pernille Kvarning, Kommunernes Landsforening
Rasmus Larsen Lindblom, Velfærdsministeriet
Henrik B. Lauridsen, Foreningen af Danske Døgninstitutioner
Nina Ludvigsen, Socialpædagogernes Landsforbund
Bjarne Nielsen, Pædagogisk Psykologisk 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: 978-87-7487-913-8

Layout: Hedda Bank

Oplag: 600

Tryk: Schultz Grafisk A/S

© 2008 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 3348 0800

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
	Fokus på "hvorfor" og ikke på "hvor mange"	9
	Socialpædagogiske perspektiver og skolegang	10
	Samarbejde mellem pædagoger og lærere	11
	Samarbejde om tilsyn med undervisning	12
1	BAGGRUND OG PROBLEMSTILLINGER	15
	Baggrund	15
	Problemstilling	16
	Undersøgelsens teoretiske perspektiv og centrale begreber	20
2	UNDERSØGELSENS METODE OG DESIGN	25
	En kvalitativ tilgang	25
	Forundersøgelse	26
	To kvalitative undersøgelser	27

3	SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER OG SKOLEGANG	35
	Undervisningens organisering på de interne skoler	35
	Institutionernes kontakt til skolerne	39
	Beskrivelser af børnene	42
	To forskellige socialpædagogiske perspektiver	47
	De socialpædagogiske perspektiver i relation til skolegangen	48
4	SAMARBEJDE MELLEML PÆDAGOGER OG LÆRERE	57
	Tværfagligt samarbejde som begreb	57
	Samarbejde om lektier	58
	Praktiske forhold omkring lektielæsningen	60
	Faglige forhold, som påvirker lektielæsningen	63
	Gensidig respekt og forståelse for arbejdsopgaver på tværs af faggrupper	65
	Tavshedspligt	68
5	SAMARBEJDET OMKRING TILSYN MED UNDERVISNINGEN	71
	Lovgrundlag	72
	Tilsynets organisering på anbringelsesstederne	74
	Centrale problemstillinger i tilsynet	80
6	SAMMENFATNING OG KONKLUSION	83
	Skolegang for børn, der er anbragt på en døgninstitution eller et opholdssted	83
	Undervisningen på de interne skoler	84
	Anbringelsesstedernes forskellige perspektiver på børnene og deres skolegang	85
	Samarbejdet mellem pædagoger og lærere	87
	Tilsyn med de interne skoler	88

BILAG A	91
Lovgivning og regelgrundlag	91
BILAG B	97
Beskrivelse af anbringelsesstederne	97
Døgninstitution A uden intern skole	97
Døgninstitution B uden intern skole	99
Døgninstitution C med intern skole	100
Opholdssted D med intern skole	102
Opholdssted E med intern skole	103
Opholdssted F med intern skole	105
Opholdssted G uden intern skole	107
Opholdssted H uden intern skole	108
LITTERATUR	111
SFI-RAPPORTER SIDEN 2007	117

FORORD

Tidligere forskning om børn og unge, der har været anbragt uden for hjemmet, har peget på, at skolegang og uddannelse kan være en beskyttelsesfaktor for denne vanskeligt stillede gruppe i befolkningen. Men forskningen har også vist, at disse børns undervisning generelt er mangelfuld og muligvis præget af ringe opmærksomhed fra myndigheders side. Folketinget besluttede derfor at sætte fokus på den undervisning, børn og unge, som er anbragt uden for hjemmet, tilbydes, og efter aftale med Undervisningsministeriet har SFI gennemført et forskningsprojekt om *Anbragte børns skolegang*.

Ud over en kvantitativ analyse af allerede eksisterende data om anbragte børn og deres skolegang (delrapport 1) består projektet af to kvalitative undersøgelser. Den første kvalitative undersøgelse (delrapport 2) fokuserede på samarbejdet mellem de professionelle faggrupper i forbindelse med visitation af børn til anbringelse, mens denne, anden kvalitative undersøgelse (delrapport 3), fokuserer på samarbejdet mellem de professionelle faggrupper i forbindelse med de anbragte børns skolegang på en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted. I undersøgelsen indgår både børn, der undervises uden for anbringelsesstedet, og børn, der undervises internt på anbringelsesstedet.

Temaet er blevet belyst via interview med personale (fx socialpædagoger og lærere) på otte forskellige anbringelsessteder i fire udvalgte

kommuner samt med den tilsynsførende instans (fx PPR-psykologer). Af ressourcemæssige grunde har det ikke været muligt at inddrage lærerne på de folkeskoler, der underviser nogle af de otte institutioners børn og unge.

Projektets følgegruppe, hvis medlemmer undervejs har bistået med kontakter til kommuner og anbringelsessteder samt konstruktive kommentarer til analyser og rapportudkast, takkes for sin indsats. Endvidere har docent Jill Mehlbye, Anvendt KommunalForskning, som faglig referee læst udkast til sammenfatningsrapporten og de to tidligere udsendte delrapporter. Ansvar for rapportens indhold hviler dog alene på forfatterne, som er seniorforsker, cand.polit. Dines Andersen, forskningsassistent, cand.mag. Marie Dam Mortensøn og forskningsassistent, cand.scient.soc. Anette Sejer Perthou.

København, september 2008

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

FOKUS PÅ "HVORFOR" OG IKKE PÅ "HVOR MANGE"

Denne rapport bygger på en kvalitativ interviewundersøgelse. Gennem samtaler med forskellige personalegrupper på otte anbringelsessteder for børn og unge, der er placeret i to større og to mindre kommuner, har vi undersøgt pædagogers og læreres opfattelse af deres indbyrdes samarbejde omkring de anbragte børns og unges skolegang. Ønsket med undersøgelsen er at afdække, hvilke forhold der henholdsvis hæmmer og fremmer dette samarbejde.

De otte institutioner udgør ikke nødvendigvis et repræsentativt udsnit af alle de anbringelsestilbud, der findes, og man kan derfor ikke – ud fra denne rapport – konkludere, hvor mange eller hvor hyppigt bestemte forhold eller holdninger optræder i det samlede institutionsbillede. Det vigtige i denne sammenhæng er de involverede personalegruppers opfattelser af, hvordan tingene hænger sammen – hvorfor har de på nogle områder let eller svært ved at samarbejde?

Af de otte anbringelsessteder har de fire egen, intern skole og yderligere et har tilknyttet en specialskole. De skolepligtige børn og unge på de sidste tre anbringelsessteder gør brug af lokale skoler. Af ressourcemæssige grunde har det imidlertid kun været muligt at inddrage lærere fra de interne skoler i samtalerne. Rapportens udsagn om holdninger til

de anbragte børns skolegang hviler således alene på udsagn fra anbringelsesstederne.

SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER OG SKOLEGANG

I rapporten analyserer vi det socialpædagogiske arbejde på anbringelsesstederne ved hjælp af to forskellige perspektiver på det sociale arbejde: et *omverdensinkluderende perspektiv* og et *individualiserende perspektiv*. Disse to perspektiver er abstraktioner, der betegner nogle overordnede tendenser i pædagogens syn på arbejdet med de anbragte børn og unge. Det individualiserende perspektiv er kompensatorisk. Det fokuserer på barnets eller den unges problem, og hvad der kan gøres for at afhjælpe problemet. Det omverdensinkluderende perspektiv fokuserer på, hvad barnet/den unge har brug for for at kunne ”mestre” sit liv. De to perspektiver optræder typisk i et blandings- eller konkurrenceforhold på det enkelte anbringelsessted, således at flere strømninger er på spil samtidig. Men de fleste anbringelsessteder kan alligevel udpeges som værende domineret af det ene perspektiv frem for det andet.

Vores undersøgelse viser, at anbringelsessteder med et overvejende omverdensinkluderende perspektiv ser større muligheder for at integrere børnene i det normale skolesystem end de steder, der i højere grad er præget af et individualiserende perspektiv. På samme vis influerer det enkelte anbringelsessteds perspektiv på målsætningerne for deres socialpædagogiske indsats, som kommer til udtryk igennem den måde, de organiserer det daglige pædagogiske arbejde på. Anbringelsessteder, der primært er inspireret af det individualiserende perspektiv, vægter eksempelvis beskyttelse i form af helt faste rammer og rutiner, mens de anbringelsessteder, der primært er inspireret af det omverdensinkluderende perspektiv, i højere grad lægger vægt på, at den unge selv tager initiativ og ansvar – og derigennem lærer at mestre sit eget liv.

Det er i den forbindelse vigtigt at nævne, at valg af perspektiv og socialpædagogisk praksis – ifølge denne undersøgelse – ikke afhænger af omfanget eller tyngden af børnenes problemer. Børnene på de anbringelsessteder, der arbejder mere omverdensinkluderende, har altså ikke mindre komplekse problemer, end børnene på de steder, der er mere inspireret af et individualiserende perspektiv.

Ifølge denne undersøgelse er de anbringelsessteder (med intern skole), der er præget af det omverdensinkluderende perspektiv, mere fokuserede på, at det anbragte barn på sigt skal kunne udsluses i det normale skolesystem, hvilket der netop lægges vægt på i anbringelsesreformen fra 1. oktober 2006. For at leve op til reformen er det vigtigt, at de steder, som er mere præget af en individualiserende mangeltænkning, udvikler metoder, så deres fokus på børnenes problemer ikke modvirker børnenes muligheder for at blive integreret i det normale uddannelses-system og senere på arbejdsmarkedet.

En udfordring, særligt for stederne med intern undervisning, ligger tilsyneladende i reelt at fokusere på at skabe sociale deltagelsesmuligheder både i selve anbringelsen og i skolegangen, hvormed fokus flyttes væk fra barnet eller den unge som havende mangler hen imod et fokus på ressourcer og på at skabe social og faglig integration.

SAMARBEJDE MELLEM PÆDAGOGER OG LÆRERE

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere kan have karakter af *flerfagligt samarbejde*, hvor forskellige faggrupper arbejder parallelt på samme sag med en aftalt arbejdsdeling – men uden, at de arbejder direkte sammen. Der kan også være tale om et *tværfagligt samarbejde*, hvor forskellige faggrupper arbejder sammen på den samme opgave, med en fælles problemstilling og målsætning, med aftalt rollefordeling og ansvarsområde.

Gennem elevernes hjemmearbejde spreder selve undervisningsaktiviteten sig fra skoletimen til fritidssfæren, hvor forældrene, eller her pædagogerne på anbringelsesstedet, forventes at støtte op om lektielæsningen. For at belyse samarbejdet mellem lærere og pædagoger på såvel et praktisk som et fagligt niveau har vi derfor valgt at kigge nærmere på deres samarbejde om børnenes lektiearbejde.

Det viser sig, at samarbejdet rent praktisk hæmmes af bl.a. lærernes og pædagogernes forskellige arbejdstider, som besværliggør videregivelse af informationer. Brugen af lektiebog og stille timer, som er etableret, for at både pædagoger og lærere kan bakke hinanden og børnene op om lektielæsningen, viser sig også at give problemer i en travl hverdag, hvor det kan være svært at håndhæve stille timer. Det kræver ekstra opmærksomhed fra anbringelsesstedernes side at støtte op om skolegangen. Mere almene ordninger, som fx en kontaktpædagogordning

eller at en pædagog har ansvaret for at skrive i lektiebogen, er ikke nok. Det er nødvendigt at afsætte flere ressourcer til det og at iværksætte særlige tiltag – fx kunne en lærer blive ansat til at komme og hjælpe børnene med deres lektier, eller der kunne ansættes en særlig koordinator, så støtten bliver virkningsfuld.

Rapporten peger også på, at faglige forhold som fx generaliserende beskrivelser af den anden faggruppes arbejde kan medvirke til at besværliggøre samarbejdet og udgøre en barriere for at opnå enighed om et fælles mål for indsatsen. Undersøgelsen viser således, at disse forhold kan gøre det vanskeligt for de to faggrupper at leve op til idealet om et tværfagligt samarbejde.

Ud over at have en konkret viden om hinandens arbejdsbetingelser, arbejdsområde, organisation og faglighed er det også vigtigt at have et personligt kendskab til hinanden. Uformelle samarbejdsrelationer gør imidlertid samarbejdet meget personafhængigt, og samarbejdet bliver derfor mere sårbart over for udskiftning blandt de ansatte. Og det kan derfor understøtte det tværfaglige samarbejde at indbygge nogle formaliserede samarbejdsstrukturer mellem den enkelte (kontakt)pædagog og læreren, som sikrer, at der foregår en koordinering af indsatserne.

SAMARBEJDE OM TILSYN MED UNDERVISNING

Børn og unge, som er anbragt uden for hjemmet, har samme krav på undervisning, som alle andre børn og unge. Det er kommunen, der skal sikre, at de anbragte børn rent faktisk modtager en undervisning af samme standard som ikke-anbragte børn og unge. Derfor skal kommunen føre tilsyn med undervisningen – både med barnet selv, dets boinstitution og dets skolegang. Men det er op til kommunen, hvordan tilsynet skal foregå. Til støtte for tilsynsarbejdet har Undervisningsministeriet udarbejdet en manual, som imidlertid er ukendt på tre af de fire opholdssteder med intern undervisning.

Tilsynet kan være lagt i hænderne på den lokale folkeskoleleder, men kan også være integreret i det almene samarbejde med PPR, der desuden står for råd og vejledning. Imidlertid hersker der fra begge sider uklarhed dels om formålet med tilsynet, dels om, hvordan tilsynet organiseres, så det sikres, at både kontrol-, kvalitetssikrings- og metodeudvik-

lingsperspektivet samt princippet om et tæt samarbejde med det lokale skolevæsen fastholdes.

I rapporten skelner vi mellem tre former for tilsyn, som vi har kunnet observere i undersøgelsesmaterialet: Et administrativt tilsyn, som ikke føres ved besøg, men kun indirekte gennem kendskab til stedets budget, læseplaner og andet materiale, som stedet skal fremsende til myndighederne. Et rutineret tilsyn, som består af få besøg, hovedsageligt med vægt på kontrolaspektet og uden samarbejde med det lokale skolesystem. Lærerne oplever ikke at få noget fagligt udbytte ved sådan et tilsyn. Og et udbygget tilsyn og samarbejde, som består af løbende kontakt. Samarbejdet har elementer af såvel kontrol som kvalitetssikring og foregår i tæt samarbejde med det lokale skolesystem, såvel praktisk som organisatorisk.

Umiddelbart fremstår tilsynets kontrol- og udviklingslementer som modstående hensyn, som det kan være svært at afbalancere. Men det kan lade sig gøre at opbygge gode samarbejdsrelationer omkring tilsynet, hvor såvel kontrol som vejledning sikrer, at de anbragte børn og unge får en undervisning, der lever op til lovgivningens krav. Det er dog vigtigt at være opmærksom på og anerkende, at det tager tid at opbygge sådanne samarbejdsrelationer, der fungerer i praksis, og at det tager tid at implementere nye tiltag. Tilsynet har en vigtig funktion i forhold til at kontrollere, at den undervisning, de anbragte børn og unge tilbydes, ikke stiller dem dårligere end andre børn og unge, som det er lykkedes at inkludere i normalsystemet. Der ligger også en vigtig opgave i at sikre, at underviserne får de nødvendige ressourcer til at løfte denne opgave.

Anbringelsesstederne har erfaring og viden i at undervise børn med svære sociale belastninger. Samarbejdet omkring tilsynet kan bidrage til, at disse erfaringer kommer hele skolesystemet til gavn. Hvis det skal lykkes, er det vigtigt, at der ikke kun er fokus på undervisningens mangler med det primære mål at tilpasse undervisningen til folkeskolens standarder. Tilsynet kan også medvirke til at synliggøre den interne undervisnings særlige karakter og styrke i forhold til at kunne rumme og undervise børn og unge, som ofte er blevet ekskluderet fra det normale skolevæsen som uunderviselige.

En sidste udfordring består i at fastholde fokus på tilsynets funktion i forhold til at sikre de interne skolers forankring i det lokale skolesystem. Det handler om at sikre lærerne faglig og kollegial sparring og støtte, at sikre undervisningens kvalitet ved fx at kunne tilbyde idræt eller

fysik, som kræver særlige materialer og lokaler, og sidst, men ikke mindst, at sikre, at eleverne til enhver tid har mulighed for ad fleksible og lempe- lige veje at få en plads i normalsystemet i de tilfælde, hvor det kan lade sig gøre. Dette kræver gensidig vilje fra såvel de interne skoler som fra skolesystemets side til at arbejde hen imod, at de interne skoler i højere grad, end det er tilfældet i dag, forstås og ses som en del af det lokale skolevæsen og ikke som isolerede enheder uden fagligt fællesskab med andre skoler ”uden for murene”.

BAGGRUND OG PROBLEMSTILLINGER

I dette kapitel præsenterer vi baggrunden for undersøgelsen, dens overordnede problemstilling og formål. Desuden beskriver vi de teoretiske perspektiver, der danner grundlag for undersøgelsen. Derudover vil centrale begreber blive præsenteret i den sammenhæng, hvor de anvendes.

BAGGRUND

I Danmark kom der for alvor fokus på anbragte børns og unges skolegang, da Undervisningsministeriet i 1995 lavede en undersøgelse af undervisningssituationen for børn og unge, som var anbragt uden for hjemmet. Undersøgelsen resulterede i en lovændring af undervisningspligten på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud. I lyset af undersøgelsen og lovændringen foretog Danmarks Pædagogiske Universitet en evaluering, som yderligere bidrog til at fastholde et fokus på anbragte børns og unges skolegang.

Per 1. januar 2006 trådte anbringelsesreformen så i kraft. Reformen indebærer en række ændringer i Serviceloven og medfører skærpede procedurekrav, så der nu stilles krav om, at der i forbindelse med en anbringelse skal være taget stilling til skolegangen. Det er endvidere blevet præciseret, at målet er, at anbragte børn så vidt muligt skal fortsætte i deres egen skole eller gå i den lokale folkeskole. Reformen lægger desu-

den op til en holdningsændring i synet på de udsatte børn og unge. Synet på barnet eller den unge er ændret fra at være problemfokuseret til at være mere orienteret mod barnets eller den unges ressourcer og muligheder. Disse forhold præger den aktuelle situation for de børn og unge, der enten er i færd med at blive eller allerede er anbragt uden for hjemmet.

PROBLEMSTILLING

Cirka to ud af tre anbragte børn og unge i Danmark er i skolealderen. Skolegang og uddannelse er et centralt element i barndommen, og det har en stor strategisk betydning for børns udvikling og fremtidschancer. Undersøgelser peger på, at skolegang potentielt kan være en beskyttende faktor, fx Quinton & Rutter (1998). Hvis børnene oplever at lære noget og udvikler en skoleglæde, kan skolen udgøre en vigtig beskyttelsesfaktor, fordi skolen formår at integrere dem i fællesskaber. Positiv skolegang kan betyde et vendepunkt, som kan føre til positiv udvikling på et felt af børnenes liv, hvilket delvis kan kompensere for sårbarhed eller risikofaktorer på andre felter (Egelund & Hestbæk, 2003).

Ud over at en god eller dårlig skolegang kan have stor betydning for anbragte børns fremtid, kan skolen også spille en væsentlig rolle i forhold til børnenes oplevelse af livskvalitet. Det er bl.a. her, de oplever ligeværdige relationer med kammerater, og her de kan opbygge selvtilid og udvikle faglige og sociale kompetencer. En god skolegang er derfor vigtig både for barnets fremtidige livschancer og for her og nu-situationen fagligt og socialt.

Forskning viser imidlertid, at anbragte børn klarer sig væsentligt dårligere uddannelses- og erhvervsmæssigt end andre børn (Egelund & Hestbæk, 2003). Anbragte børn har således uforholdsmæssigt lave skolepræstationer, de afslutter skolegangen tidligere end deres jævnaldrende og klarer sig dårligere uddannelses- og arbejdsmæssigt i voksenalderen. De dårlige skolepræstationer og de, som følge heraf, begrænsede kvalifikationer har store konsekvenser for de anbragte børns videre livsforløb (Egelund & Hestbæk, 2003; Christoffersen, 1993, 1999).

Der findes ikke enkeltstående udslagsgivende faktorer, der kan forklare, hvorfor anbragte børn klarer sig dårligere i skolen end andre børn. Der bliver i forskningen peget på børnenes opvækstbetingelser og

deres erfaringer med skolegang forud for anbringelsen, herunder mange skoleskift, ustabil fremmøde, meget fravær og oplevelse af mobning (Vinnerljung, 1998; Egelund & Hestbæk, 2003). Forhold under anbringelsen tildeles ligeledes betydning. Blandt andet sagsbehandlerne manglende opmærksomhed på og planlægning af børnenes skolegang (Schjellerup Nielsen, 2006). Desuden konstateres der i forskningen mange problemer i prioriteringen og etableringen af barnets skoletilknytning under anbringelsen (Aarhus Kommune CSU, 2004). Institutionsmiljøers og pædagogers relativt ringe fokus på indlæring og skolepræstationer som en strategisk faktor for børnenes udvikling og fremtidschancer, manglende støtte til lektielæsning samt lave forventninger til børnenes skolepræstationer fremhæves også som betydningsfulde faktorer (Egelund & Hestbæk, 2003; Schjellerup Nielsen, 2006). Endelig peger forskningen på, at det tværfaglige samarbejde mellem de sociale myndigheder, skolemyndigheder og anbringelsessteder ikke fungerer optimalt, hvilket fx kan føre til, at vigtige informationer ikke bliver videregivet, og at deres respektive indsats ikke bliver koordineret. På samme vis peger undersøgelser på, at der ofte er vanskeligheder i samarbejdet mellem socialforvaltning, anbringelsessted og skole (Schwartz, 2007; Bryderup et al., 2002). 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 i, hvordan barnets situation anskues, samt hvordan der samarbejdes og kommunikeres omkring de anbragte børn.

De skitserede undersøgelser peger alt i alt på, at der er behov for øget fokus på anbragte børns skolegang og uddannelse. Ikke mindst set i lyset af at anbringelsesforanstaltninger har som overordnet målsætning at yde børnene en så god barndom, at de kan udvikle et voksenliv på lige fod med andre.

Der har gennem de seneste år været flere lovgivningsmæssige tiltag, der har haft til hensigt at forbedre undervisningsindsatsen for anbragte børn og unge. I 1998 blev Folkeskoleloven med vedtagelsen af 'Lov om ændring af lov om folkeskolen' ændret. Ændringen førte til, at al undervisning på anbringelsessteder nu regnes for specialundervisning og dermed er underlagt Folkeskolelovens bestemmelser, som bl.a. vedrører henvisning, tilsyn samt råd og vejledning.

For en del anbragte børn og unge gælder det dog, at de, ofte efter et skoleliv præget af mange vanskeligheder, ikke kan rummes i folkeskolens ordinære regi og henvises til undervisning i anbringelsesstedernes egne skoletilbud. Den seneste danske undersøgelse på området (Bryderup et al., 2001) viser, at 40 pct. af landets døgninstitutioner og 30 pct. af opholdsstederne har etableret deres egne interne undervisningstilbud.

Nogle nyere danske undersøgelser omhandler specifikt den undervisning, som børn og unge modtager internt på anbringelsessteder. To af disse (Bryderup & Andsager, 2006; Bryderup et al., 2002) er kvalitative analyser af undervisningens organisering, indhold og metoder, herunder dens sammenhæng med den socialpædagogiske indsats på anbringelsesstederne. Undersøgelserne peger blandt andet på, at undervisningen er individuelt tilrettelagt med særlige muligheder for fleksibilitet, sammenhæng og helhed ud fra et bredt undervisningsbegreb, som omfatter samvær og øvrige aktiviteter med særlig mulighed for støtte og tæt voksenkontakt. Dette imødekommer elevernes særlige behov for støtte til både personlig, social og faglig udvikling. Undervisningen (og den socialpædagogiske indsats) er dog ofte også præget af kompensatorisk tænkning med mere fokus på børnenes opvækst og vanskeligheder end på kompetenceudvikling med sigte på at øge børnenes aktuelle og fremtidige udviklings- og handlemuligheder. I forlængelse heraf spores en tendens til, at der ikke særskilt fokuseres på indlæring som en selvstændig og væsentlig del af barnets udvikling. Nogle steder sker der en sammen-smeltning af den behandlingsmæssige og skolemæssige indsats, hvilket betyder, at der ikke skelnes klart mellem barnets generelle udvikling og barnets indlæring. Dette fremføres i undersøgelsen som problematisk, da den manglende skelnen kan mindske forudsætningerne for elevernes integration uden for institutionen og på længere sigt.

Med afsæt i de ovenfor nævnte problemfelter tager nærværende undersøgelse udgangspunkt i anbragte børns skolegang. Den samlede undersøgelse består af en forundersøgelse samt tre delprojekter: Delprojekt 1 (Andersen, 2008) er en kvantitativ analyse, der på baggrund af eksisterende statistiske data beskriver anbragte børns undervisning. Delprojekt 2 (Mortensøn & Neerbek, 2008) er en kvalitativ analyse, der fokuserer på, hvilken rolle skolegang spiller i visitationsprocessen op til anbringelsen. Det foreliggende delprojekt 3 er ligeledes en kvalitativ undersøgelse, der fokuserer på anbragte børns skolegang under anbringel-

sen. De tre delrapporter vil blive fulgt op af en fjerde rapport, der sammenfatter hovedkonklusionerne fra de tre rapporter.

FORMÅL

For børn og unge, der er anbragt på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder, hviler ansvaret for deres undervisning på det socialpædagogiske personale samt på lærerne dér, hvor de modtager deres undervisning. Forudsætningen for et godt undervisningsforløb er, at disse forskellige professioner får etableret et gensidigt støttende samarbejde. Denne undersøgelse belyser samarbejdet mellem de professionelle om børnenes og de unges skolegang under anbringelsen.

Formålet med undersøgelsen er mere præcist at undersøge, hvordan man på forskellige anbringelsessteder arbejder med og støtter op om de anbragte børns og unges skolegang i forhold til at øge deres indlæringsmotivation, skolepræstationer samt i forhold til målsætningen om at tilvejebringe forudsætninger for børnenes integration i det almindelige skole- og uddannelsessystem. Undersøgelsen søger at belyse, hvilken plads anbragte børns og unges skoleundervisning har i den samlede indsats på anbringelsesstederne. Der er ikke tale om evalueringer af de enkelte anbringelsessteder eller de interne undervisningstilbud. Hensigten er snarere at pege på forhold, som virker henholdsvis fremmende og hæmmende for samarbejdet mellem de forskellige aktører.

De overordnede analysespørgsmål vil være:

- Hvilken betydning tillægger pædagoger og lærere de anbragte børns skolegang i forhold til den samlede indsats på anbringelsesstedet?
- Hvordan påvirker anbringelsesstedets socialpædagogiske perspektiver den plads, skolegang har i den samlede indsats?
- Hvordan arbejdes der på anbringelsesstederne i det daglige pædagogiske arbejde for at støtte op om de anbragte børns og unges skolegang?
- Hvordan samarbejder pædagogerne og lærerne om børnenes og de unges skolegang?
- Hvordan samarbejder anbringelsesstederne med de ansvarlige lokale skolemyndigheder omkring tilsyn med undervisningen i forhold til målet om elevernes integration i det normale skolesystem?

Undersøgelsen omfatter både anbringelsessteder, hvor børnene og de unge undervises eksternt, i almindelig folkeskole, specialskole, dagbehandlingstilbud mv., og anbringelsessteder, hvor børnene og de unge undervises internt.

UNDERSØGELSENS TEORETISKE PERSPEKTIV OG CENTRALE BEGREBER

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), dens afvisning af 'essens' eller 'naturlighed' i sociale fænomener og dens understregning af sociale fænomener som en social konstruktion. Det vil sige, at sociale fænomener er historisk forankrede og foranderlige.

Når sociale fænomener, som fx kategoriseringer af udsatte børn og unge, indsatser over for udsatte børn og unge eller faglige roller, forstås i et socialkonstruktivistisk perspektiv, betragter man disse fænomener som frembragt igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksisser.

Inden for behandlingsarbejdet med anbragte børn og unge på døgninstitutioner er den videnskabelige psykologiske tradition fremherskende (Schwartz, 2001, 2007). De anbragte børn og unges problemer og handlinger forklares i vid udstrækning ved hjælp af psykologiske forklaringsmodeller, og der arbejdes i en mangfoldighed af varianter ud fra et psykologisk teoretisk ståsted. Psykologiske begreber er styrende for den måde, som man forstår børnene på, og for den måde, hvorpå den socialpædagogiske behandlingsindsats er tilrettelagt og udføres.

Det konstruktivistiske perspektiv udfordrer forestillingen om selvet som en dybt rodfæstet indre kerne i det enkelte individ, der kan indfanges afsondret fra de sociale sammenhænge, som det kommer til udtryk i. I et konstruktivistisk perspektiv ses selvet derimod som en social størrelse, som dannes og udvikles i samspil med andre (Gubrium & Holstein, 2001). En given (problem)identitet er således ikke en isoleret, psykologisk essens, men er betinget af de sociale og institutionelle sammenhænge, som personen indgår i. Det har på denne måde en stor betydning, hvorvidt pædagoger italesætter børnene som uheldige, behandlingskrævende eller tidligt skadede. Det betyder også noget, hvilke for-

ventninger pædagogerne har til børnenes skolemæssige muligheder videre frem.

SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER

Anbragte børns og unges liv er betinget af blandt andet den omsorgspraksis, som pædagoger organiserer for børnene. Den socialpædagogik, der praktiseres, den kan fx være dialogbaseret og fleksibel eller meget voksendominerende og styrende med fokus på krav og konsekvent regelfølgen, skaber bestemte betingelser. Socialpædagoger, og for den sags skyld lærere, handler forskelligt i praksis. Deres handlinger er ikke tilfældige, men ledes af et bestemt perspektiv. Perspektivet er dannet på baggrund af forskellige forhold, såsom socialpædagogens individuelle baggrund, uddannelse, motivation for at udføre arbejdet samt arbejdspladssens faglige forståelse.

Med inspiration fra Caswell (2005) har vi konstrueret to forskellige perspektiver i det sociale arbejde med de anbragte børn og unge. I vores analyse af de otte anbringelsessteder kan vi identificere et spændingsfelt mellem et *omverdensinkluderende* og et *individualiserende* perspektiv. Perspektiverne skal forstås som en måde at vise det komplekse og flertydige i pædagogernes arbejde med de anbragte børn og unge. Der er tale om abstrakte perspektiver, og man kan derfor ikke tale om, at et anbringelsessted udelukkende er præget af ét perspektiv. Ofte vil der være flere perspektiver i spil på én gang. Perspektiverne skal således ses som spændingsfelter i det socialpædagogiske arbejde, ikke som absolutte størrelser. Pædagogerne handler inden for dem og trækker på flere på en gang, alle i forskellig grad. I vores analyse mener vi dog alligevel, at vi kan konkludere, at nogle steder i deres tilgang til børnene og de unge er mere præget af et perspektiv frem for et andet.

Det *omverdensinkluderende perspektiv* er kendetegnet ved et ressource-, kompetence- og relations-/omverdensorienteret perspektiv på børnene/de unge og deres vanskeligheder, samt på målsætningen med den socialpædagogiske indsats. Ud fra dette perspektiv er man optaget af spørgsmål om 'hvad barnet har brug for at lære'. Det vil sige, at der fokuseres på livsmestring. Problemer forstås ud fra et mere komplekst samspil mellem mange forskellige forhold, hvoraf en del af disse findes uden for barnet eller den unge. Det er ud fra denne forståelse derfor nødvendigt at inddrage et omverdenperspektiv, både i forhold til at forstå barnets eller den unges problemer og i forhold til at finde løsninger

på problemerne (Caswell, 2005). I det socialpædagogiske arbejde er der derfor fokus på elementer, som ligger uden for mødet mellem pædagog og barn. Det pædagogiske arbejde lukker sig derved ikke om sig selv i arbejdet med barnets eller den unges problemer, men arbejder i retning af at integrere barnet eller den unge både socialt og fagligt (Caswell, 2005).

Det *individualiserende perspektiv* kan siges at være præget af et mere problemorienteret (patologiseret), kompensatorisk og individorienteret perspektiv på børnene og de unge og på målsætningen med den socialpædagogiske indsats. Ud fra dette perspektiv er man mere optaget af, 'hvad barnets problem er, og hvordan man behandler barnet' (Kristensen et al., 2005). Det individualiserende perspektiv er i sit udgangspunkt individfokuseret, og barnets eller den unges problemer knyttes i høj grad til barnet eller den unge. Interaktionen mellem pædagog og barn udgør kernen i indsatsen, og en 'social diagnose' og afklaring af klientens problemkompleks står centralt i arbejdet (Caswell, 2005). Det pædagogiske arbejde er derfor også mere lukket om sig selv og fokuseret på at afklare barnets eller den unges problemkompleks. Omsorg fortolkes som beskyttelse og fast struktur, og perspektivet er præget af en tankegang om, at en ydre styring kan påvirke en indre styring.

Det pædagogiske perspektiv har betydning for, hvordan den socialpædagogiske indsats er organiseret, herunder i forhold til børnenes og de unges skolegang. Perspektivet har også betydning for, hvordan der arbejdes på at støtte op om børnenes skolegang og i forhold til de anbragte børns og unges integration i det "normale" skole- og uddannelsessystem.

TVÆRFAGLIGHED ELLER FLERFAGLIGT SAMARBEJDE

Tværfagligt samarbejde er ligesom ordet samarbejde et begreb, der har mange forskellige betydninger. I denne undersøgelse skelner vi, inspireret af flere forskere, mellem begreberne *flerfagligt* og *tværfagligt samarbejde*.

Ved flerfaglighed forstår vi, at forskellige faggrupper arbejder parallelt på det samme område med en aftalt arbejdsdeling, men uden at arbejde direkte sammen. Det kan fx dreje sig om informationsudveksling mellem de involverede fagpersoner. I et flerfagligt samarbejde bidrager hvert fag til at belyse et problem, men der etableres ikke nogen direkte kontakt mellem de forskellige faglige indfaldsvinkler. De professionelle arbejder med hvert sit delaspekt, men kender ikke helheden (Hansen,

1999; Lauvås & Lauvås, 2006). I flerfaglighed kan et eller flere fag derudover komme til at dominere andre fag.

Tværfagligt samarbejde, derimod, henviser til et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder sammen på den samme opgave med en fælles målsætning, med aftalt rollefordeling og ansvarsområde (Hansen, 1999). 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 fagpersonerne opløses som et led i samarbejdet. Derimod 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).

Et tværfagligt samarbejde kan hæve kvaliteten af arbejdet, fremme samarbejde mellem forskellige fagkulturer, fungere som kompetenceudviklingsarena og give mulighed for en tidlig indsats (Aanderaa & Tveiten i Hansen, 1999).

Idealet for samarbejdet mellem de fagpersoner, der er involveret, når et barn anbringes, dvs. socialrådgivere, psykologer, pædagoger og lærere mv., må på denne baggrund, som vi ser det, være et tværfagligt samarbejde.

Ikke mindst set fra et børneperspektiv er tværfagligt samarbejde nødvendigt for at skabe sammenhæng og styrke forbindelseslinjerne mellem børnenes livssammenhænge og de sociale arenaer, som de bevæger sig i (Schwartz, 2007). Samspillet mellem barnets arenaer er også vigtigt ud fra forestillingen om, at udvikling af social kompetence er situationsbestemt i forhold til specifikke fællesskaber (Schjellerup Nielsen & Zobbe, 2003).

Et er idealer, noget andet er dog virkelighed. Tværfaglighed mellem forskellige forvaltninger eller mellem forvaltning og anbringelsessted har vist sig at være svært, og det har derfor i de senere års metodeudvikling haft høj prioritet at skabe bedre rammer for et tværfagligt samarbejde (Hansen, 1999). Undersøgelser viser fx, at det på grund af arbejdstidsregler kan være vanskeligt at få frigjort lærere til at deltage i samarbejdet. Lærernes samarbejdsmuligheder afhænger derudover af virksomhedskulturelle forhold på den enkelte skole og af den enkelte lærers engagement (Hansen, 1999).

UNDERSØGELSENS METODE OG DESIGN

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

EN KVALITATIV TILGANG

Den foreliggende undersøgelse er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse, der gør brug af enkeltinterview og fokusgruppeinterview. Den har som nævnt til formål at belyse, hvilken plads anbragte børns og unges skolegang har i den samlede indsats på anbringelsesstederne. Det vil sige, hvorvidt og hvordan de anbragte børns eller unges skolegang indgår i målsætninger for børnenes udvikling, samt hvordan forskellige anbringelsessteder arbejder med og støtter op om de anbragte børns og unges skolegang.

For at belyse dette felt har vi søgt at afdække pædagogens, deres lederes og lærernes forståelser, oplevelser og erfaringer i forhold til de anbragte børns skolegang. Vi er interesserede i at indfange mangfoldigheden og kompleksiteten i disse forhold. Og det er kvalitative interview velegnede til, idet de kan bidrage med tætte, kontekstuelle beskrivelser, som omfatter det subjektive niveau, dvs. hvordan aktørerne selv oplever

og forklarer deres egen virkelighed (Christensen, 1995). Vi er dog ikke interesserede i interviewpersonerne selv, men i deres oplevelser og erfaringer i forhold til anbragte børns skolegang.

Interview som metode skal ikke forstås som et virkelighedskonstaterende arbejde, hvor man nærmer sig virkeligheden som en entydig størrelse, der lader sig konstatere, udforske og beskrive. Vi tager med vores udgangspunkt i den konstruktivistiske tilgang afstand fra forestillingen om forskeren som neutralt spørgende og registrerende og den udforskede som en relativt passiv svarperson med autentiske svar. Intervieweren påvirker selv aktivt den fortælling, der skabes i mødet (Mik-Meyer & Järvinen, red., 2005).

Vi har i interviewene fokuseret på, hvad interviewpersonen siger, hvordan vedkommende fortæller sin historie, hvilken funktion fortællingen har i forhold til interviewpersonens selvforståelse, og i hvilken kontekst fortællingen indgår og fortolkes. Vi fokuserer derved ikke kun på fortællingens indhold, men også på dens form, funktion og kontekst. I projektet undersøger vi således også den meningsproduktion, pædagogerne og lærerne skaber i deres relation til hinanden og til børnene – 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.

FORUNDERSØGELSE

For at tilegne os en større viden om kommunernes organisering på børneområdet og om praksis i forbindelse med visitationsprocessen og senere selve anbringelsen har vi lavet en forundersøgelse. Formålet med denne var dels at skabe et grundlag for udvælgelsen af de fire deltagende kommuner, dels at skabe et overblik over centrale problemstillinger på feltet. Denne viden om kommunernes praksis har yderligere gjort det muligt for os at stille mere specifikke spørgsmål til interviewpersonerne i delprojekterne. 18 kommuner har deltaget i forundersøgelsen. I hver kommune interviewede vi en sagsbehandler. Vi har som udgangspunkt haft den hypotese, at kommunernes organisering af visitationsprocessen spiller ind på opgaveløsningen og dermed også på, hvilken rolle skolegang tildeles. Forundersøgelsen viste, at kommunerne organiserer sig

forskelligt, og at det er muligt at opstille tre forenkledede modeller for organisering af opgavevaretagelse i en anbringelsessag. Disse er:

1. en integreret social- og skoleforvaltning
2. en opsplittet organisering af social- og skoleforvaltning
3. en specialiseret organisering af børneområdet.

Forundersøgelsens resultater undersøges nærmere i delprojekterne.¹

TO KVALITATIVE UNDERSØGELSER

UDVÆLGELSE AF KOMMUNER OG ANBRINGELSESSTEDER

Projektet består som nævnt af en kvantitativ analyse (delrapport I) og to kvalitative interviewundersøgelser (delrapport 2 og 3). Nærværende delrapport 3 baserer sig på interviewmateriale fra de otte anbringelsessteder, som blev udpeget af de fire forskellige kommuner, der medvirkede i delrapport 2.²

Udvælgelsen af de otte anbringelsessteder i de fire kommuner er foregået i flere trin. Først blev de fire kommuner bedt om at udpege de anbringelsessteder, henholdsvis døgninstitutioner og opholdssteder, hvor de aktuelt havde børn eller unge anbragt, og som de havde erfaring med at samarbejde med. Vi bad dem udpege såvel steder med som uden intern skole. De fire kommuner pegede hver især på ca. 10 anbringelsessteder. Blandt disse steder udvalgte vi så i alt otte anbringelsessteder. Forud for selve undersøgelsen er der indhentet skriftligt materiale og oplysninger fra anbringelsesstederne, som har kvalificeret den endelige udvælgelse.

Vi har udvalgt stederne således, at de repræsenterer en vis variation i forhold til målgruppe (børn og unge), størrelse og anbringelsestype (fx behandlingsinstitution, akutinstitution eller opholdssted).

Da kommunerne selv har udpeget anbringelsesstederne, kan det ikke afvises, at der overvejende er tale om steder, som de har et godt samarbejde med og derfor har et positivt indtryk af, hvilket kan give et

1. For yderligere information om forundersøgelsen se: www.sfi.dk/sw50211.asp.

2. For nærmere beskrivelse af udvælgelseskriterierne for kommunerne se delrapport 2

skævt billede. Vi har dog inden for rammerne forsøgt at sikre os en vis valgfrihed, idet vi har bedt kommunerne om at udvælge et større antal anbringelsessteder, end vi havde brug på, og vi har således udvalgt vores otte anbringelsessteder iblandt ca. 40 steder, som kommunerne havde udpeget.

Vores ønske var i hver af de fire kommuner at udvælge et anbringelsessted med intern skole og et, hvor børnene eller de unge modtager undervisning uden for anbringelsesstedet. På samme vis ønskede vi at udvælge både en døgninstitution og et opholdssted i hver kommune. Flere af de udpegede anbringelsessteder meddelte imidlertid, at de ikke havde tid og ressourcer til at stille sig til rådighed for vores besøg og interview. Derfor lykkedes det os kun at indfri samtlige krav i en kommune, og undersøgelsen omfatter derfor tre døgninstitutioner (en med intern skole) og fem opholdssteder (tre med intern skole).

TABEL 2.1

Typer af anbringelsessteder i undersøgelsen.

	Døgninstitution med intern skole	Opholdssted med intern skole	Døgninstitution uden intern skole	Opholdssted uden intern skole
Kommune A				
Akutinstitution			•	
Opholdssted		•		
Kommune B				
Døgninstitution			•	
Opholdssted				•
Kommune C				
Behandlingshjem	•			
Opholdssted		•		
Kommune D				
Opholdssted		•		
Opholdssted				•

I undersøgelsen har vi valgt hverken at nævne kommunernes eller anbringelsesstedernes navne, fordi undersøgelsen netop ikke handler om de fire kommuner eller de specifikke anbringelsessteder, men derimod om mere principielle problemstillinger i forhold til tværfagligt samarbejde og fokus på skolegangen i anbringelserne. Vi forsøger således at sløre anbringelsesstedernes identitet, men kan dog ikke udelukke, at personer, som kender det enkelte sted, vil kunne genkende stedet.

ENKELTINTERVIU OG FOKUSGRUPPEINTERVIEW

I nærværende undersøgelse er der foretaget i alt 28 interview, heraf fem-fokusgruppeinterview. Der er både blevet foretaget interview med enkeltpersoner, med to personer sammen og med en større gruppe, hvor dataindsamlingen er foregået som en styret diskussion.

Da vi i undersøgelsen har sat fokus på samarbejdet omkring anbragtes skolegang, har det været vigtigt for os at tale med såvel pædagoger og lærere som diverse andre professionelle, som det enkelte anbringelsessted arbejder sammen med.

Vi har således foretaget interview med ledere med henblik på at få oplysninger om anbringelsesstedernes struktur, målgruppe, personalets sammensætning og visitationen af de børn eller unge, som anbringes på det pågældende sted. Fordelen ved at interviewe lederne har været, at de både har en konkret viden om pædagogernes og lærernes arbejde, samtidig med at de har et mere overordnet syn på anbringelsesstedet og visitationen til stedet.

Derudover har vi interviewet en eller to pædagoger på hvert enkelt anbringelsessted. Formålet med at interviewe pædagoger, som arbejder på anbringelsesstederne, har været at producere en mere detaljeret og kompleks viden om pædagogernes arbejde, herunder hvilken form for pædagogisk tænkning, de er præget af i deres syn på de anbragte børn og unge, hvilke vanskeligheder de eventuelt har i deres arbejde, og, hvordan de ser på de anbragte børns skolegang.

Vi har desuden interviewet lærere og eventuelle undervisningsansvarlige på anbringelsesstederne med intern undervisning og på stedet, hvor der er en tilknyttet specialskole. Formålet med disse interview var at få en mere detaljeret beskrivelse af de enkelte skoletilbud og en specifik viden om synet på undervisningen på de anbringelsessteder, som har intern undervisning.

Vi har også spurgt både lærere og pædagoger om deres oplevelser og erfaringer i forhold til samarbejdet med den anden part – hvordan samarbejdet er organiseret, og hvordan de synes, at det fungerer.

Endelig har vi foretaget fokusgruppeinterview for at kunne belyse samarbejdet mellem anbringelsesstederne og deres eksterne samarbejdspartnere (PPR-psykologer, tilsynsførende og repræsentanter fra lokale skoler) i forhold til at fremme børnenes skolepræstationer og at reintegrere børnene i folkeskolens regi.

Sammensætningen af gruppen af eksterne samarbejdspartnere er foretaget i samarbejde med stedernes ledere, afpasset efter de faktiske samarbejdsrelationer på det pågældende sted. Vi ønskede, at både ledere, pædagoger og lærere fra anbringelsesstederne og PPR-psykologer, tilsynsførende samt lærere og/eller skoleledere fra de lokale skoler skulle deltage. I praksis viste det sig dog i flere tilfælde at være vanskeligt. Mange steder var nye samarbejdsrelationer under opbygning efter kommunesammenlægningerne med omorganisering af opgaver og ansvar til følge, bl.a. i forhold til PPR-betjeningen af anbringelsesstederne og i forhold til tilsynet med undervisningen. Dette betød, at det flere steder var vanskeligt og tidskrævende at finde frem til navngivne repræsentanter fra det lokale skolesystem, som vi kunne invitere til at deltage. Derudover var der flere, der med henvisning til manglende tid og ressourcer ikke ønskede at deltage.

Interviewene er foretaget på anbringelsesstederne og har haft en varighed på mellem halvanden og tre timer, hvor fokusgruppeinterviewene med de eksterne samarbejdspartnere har været de længste.

TYPEN AF INTERVIEWPERSONER PÅ DE OTTE INSTITUTIONER

- Institutionsledere/forstandere
- Undervisningsansvarlige
- Pædagoger
- Lærere.

Eksterne samarbejdspartnere

- Psykologer i PPR
- Tilsynsførende
- Skoleledere fra lokal skole.

KONSTRUKTION AF SPØRREGUIDES

Til interviewene med de forskellige typer af professionelle blev udarbejdet tre forskellige spørgeguider: en til pædagogerne, en til lærerne og en til lederne. Derudover har vi varieret spørgsmålene, afhængigt af om der var tale om et sted med en intern skole eller et sted uden.

Med inspiration fra Søndergård & Staunæs har vi lavet forholdsvis løst strukturerede guides (Søndergård & Staunæs i Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Vi har tilstræbt en refleksivitetsskabende tilgang. I vores interviewguider har spørgsmålene derfor ikke været formuleret som færdigdefinerede enkeltspørgsmål rettet mod opnåelse af eksakt information. Spørgsmålene har derimod mere fungeret som åbningsspørgsmål, der kunne anslå overordnede temaer, og som lagde op til en dialog. I nogle tilfælde viste det sig frugtbart at gå mere i dybden med nogle af temaerne frem for andre, ligesom alle områderne ikke viste sig at være lige relevante i alle interviewene.

For pædagogerne har de overordnede temaer i spørgeguiden været:

- anbringelsesstedets målgruppe og pædagogik
- sammenhæng mellem stedets socialpædagogik og undervisning
- skolegangen i dagligdagen på anbringelsesstedet
- samarbejdet med børnenes eller de unges skoler
- overvejelser over skolegangens betydning for de anbragte børn og unge.

De steder, som har intern skole, har vi spurgt lærerne om følgende overordnede temaer:

- beskrivelse af skoletilbuddet
- beskrivelse af eleverne
- sammenhængen mellem undervisning og den socialpædagogiske indsats
- samarbejdet med folkeskolen
- samarbejdet med skolemyndigheder/PPR.

Den sidste gruppe, som er lederne, har vi spurgt om følgende overordnede temaer:

- beskrivelse af anbringelsesstedet
- visitationen af børn eller unge til stedet
- skolegangen i dagligdagen
- samarbejdet med folkeskolen

- overvejelser over skolegangens betydning og samarbejde omkring tilsyn med undervisningen.

I fokusgruppeinterviewene har vi valgt at fokusere på færre temaer end i de øvrige interview for at give deltagerne tid og mulighed for at snakke og diskutere med hinanden. De tre overordnede temaer er:

- samarbejdet omkring visitationen til både anbringelsessted og skole
- samarbejdet omkring tilsyn
- samarbejdet omkring elevernes integration i folkeskolen.

BEARBEJDNING AF DATA

Interview med pædagoger, lærere og ledere er alle blevet optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet. Enkelte interview er blevet udskrevet som referater. Analysen baserer sig ikke på rene beskrivelser eller gengivelser af det sagte. Vi har ordnet og struktureret materialet ved at ”kode” dele af de transskriberede interview ud fra bestemte temaer, som har relevans for denne undersøgelses problemstilling. Med de kodede temaer har vi søgt at indfange følgende:

- forståelse af børnenes/de unges vanskeligheder og problemer
- forhold, som fremmer fokus på skolegang i en anbringelse
- forhold, som hæmmer fokus på skolegang i en anbringelse
- samarbejde mellem pædagoger og lærere
- samarbejde mellem den interne skole og det lokale skolevæsen
- tilsyn
- undervisningens tilrettelæggelse og organisering
- særlige tiltag i forhold til skolegang.

BEGRÆNSNINGER

Delundersøgelse 3 er en kvalitativ undersøgelse, og vi baserer vores analyse på interview på otte anbringelsessteder. Det betyder, at vi ikke kan komme med generelle udsagn om, hvor mange anbringelsessteder i landet der vægter skolegang og undervisning højt. Vi vil i stedet beskæftige os med, hvordan og hvorfor anbringelsessteder enten har eller ikke har fokus på skolegangen.

Som beskrevet i problemstillingen koncentrerer denne undersøgelse sig om de professionelles syn på skolegangen. Det betyder, at vi ikke har interviewet de anbragte børn og unge eller deres familier. Da vi fra delundersøgelse I ved, at det oftest er på opholdssteder og døgninstitutioner, at børnene og de unge har skolemæssige problemer, som kræver særlig støtte, har vi valgt ikke at medtage familiepleje eller netværkspleje i undersøgelsen.

Af tidsmæssige årsager har vi valgt ikke at interviewe folkeskolelærerne som en særlig gruppe. Selvom undersøgelsen beskæftiger sig med de anbragte børns og unges skolegang, går vi ikke nærmere ind i, hvor mange timer børnene og de unge undervises eller den detaljerede pædagogiske tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER OG SKOLEGANG

Anbringelsesstederne præges af de socialpædagogiske perspektiver, der lægges ned over behandlingsarbejdet. Vi undersøger i dette kapitel, hvordan anbringelsesstedernes forskellige perspektiver påvirker den plads, som børnenes skolegang har i den samlede indsats.

Dette gør vi ud fra en antagelse om, at det er forskelligt, i hvor høj grad skolegang er et eksplicit omdrejningspunkt i målsætningerne for indsatsen på de forskellige anbringelsessteder, og i hvor høj grad der arbejdes målrettet med skolegangen i det daglige pædagogiske arbejde.

Som baggrund for analysen af anbringelsesstedernes pædagogiske perspektiver har vi udarbejdet en systematisk beskrivelse af de otte steder. Af hensyn til rapportens læsevenlighed er dette stof placeret i et bilag (B). Endvidere henvises til et mere tværgående afsnit i næste kapitel om undervisningens organisering på de interne skoler.

UNDERVISNINGENS ORGANISERING PÅ DE INTERNE SKOLER

I det følgende giver vi en tværgående beskrivelse af undervisningens indhold og organisering på de fire interne skoler samt på den specialskole, der er tæt knyttet til ét af opholdsstederne.

På trods af at der på et par af skolerne er elever nok til at inddele dem i flere klasser, er der generelt tale om få elever og små hold.

Den *fysiske organisering* af skolerne er meget forskellig. Forskellene kan bedst illustreres ved hjælp af en skala. I den ene ende ligger anbringelsessted F, hvor undervisningen er helt integreret i bodelen. Undervisningen foregår i samme hus, som børnene bor i, lederen underviser, og der er ikke deciderede skolelokaler. I den modsatte ende af skalaen ligger anbringelsesstederne C og H, hvor skolen enten ligger i en særskilt bygning eller i en vis afstand fra anbringelsesstedet. Eleverne bliver fulgt i skole af personalet på stederne. Midt på skalaen ligger anbringelsessted E, hvor undervisningen fysisk er adskilt i særskilte lokaler, men dog i samme bygning som opholdsstedet. Det samme er tilfældet med anbringelsessted D, dog ikke for elever, som bor på en afdeling af opholdsstedet, der ligger længere væk.

Med hensyn til det *faglige indhold* synes skolerne at være relativt ensartede i deres fagudbud. På alle de interne skoler og specialskolen undervises der i folkeskolens hovedfag dansk, matematik og engelsk. Efter at fysik er blevet obligatorisk, undervises der de fleste steder også i fysik. Tre steder har fysik integreret i deres temaundervisning. Et par af skolerne låner fysiklokalet på den nærliggende skole, og et sted samarbejder med en anden intern skole om fælles fysikundervisning.

Ud over disse hovedfag har samtlige skoler tema- eller emneundervisning i boglige fag som fx samfundsfag, historie, geografi og kristendom. En af skolerne (D) tilbyder fag som biologi og geografi som ”rene” fag. Et enkelt sted (H) får en elev tyskundervisning af en lærer udefra. Ved siden af de boglige temafag undervises der også i kreative og fysiske fag som fx hjemkundskab, håndarbejde og idræt.

Ved siden af de faste fag rummer undervisningen også aktiviteter, hvor eleverne tager på udflugter væk fra skolen. Udflugterne kan fx bestå af en cykeltur eller af udstillings- eller virksomhedsbesøg, hvor elementer fra flere forskellige fag blandes. Sådanne udflugter foretages flere af stederne én gang om ugen. To af stederne (E og F) har ikke et helt fast skoleskema, mens de øvrige skoler har faste skemaer, som dog kan ændres efter behov. Underviserne er på alle skoler læreruddannede. Et sted er der også fast en pædagog med i undervisningen.

Overordnet set er skolerne måde at organisere deres undervisning på præget af en stor *fleksibilitet*, dvs. at undervisningen kan ændres fra dag til dag og tilpasses den enkelte elev.

Derudover tilrettelægges undervisningen *individuel* i den forstand, at der i udstrakt grad bygges på undervisningsdifferentiering, dvs. at undervisningen er individuelt tilrettelagt efter den enkelte elevs faglige ståsted. Eleverne undervises enten i samme fag på forskellige niveauer, i forskellige emner på forskellige niveauer eller opdelt – enten i form af eneundervisning i et separat rum eller i et fælles lokale med afskærmning. På grund af elevernes koncentrationsproblemer arbejder flere af stederne med et system, hvor en elev kan holde en mindre pause og være fysisk aktiv, få frisk luft etc. På et af stederne (F) har skolen lavet en ordning, hvor eleverne på skift tages ud af skolen én dag om ugen. Formålet er, at eleven sammen med en pædagog skal lære at lave praktisk arbejde som fx madlavning, indkøb, rengøring etc.

Endelig er undervisningen karakteriseret ved en *tæt og intensiv lærerstøtte*/voksenkontakt. Der er kun to-tre elever pr. lærer, og eleverne følges tæt. Lærerne fortæller, at eleverne ofte har store koncentrationsproblemer og ikke magter at arbejde selvstændigt ret længe. Derudover har børnene og de unge svært ved at fungere i større grupper, fx en almindelig folkeskoleklasse.

Lærerne på de interne skoler og på specialskolen fortæller alle, at der fra Undervisningsministeriets side er blevet strammet op med hensyn til læse- og timeplaner. Generelt har skolerne som et mål, at eleverne skal kunne tage alle eller dele af de bundne fag i folkeskolens afgangseksamen. Der er dog store forskelle på, hvor store forventninger lærerne har til elevernes muligheder for at klare denne eksamen. Dette uddybes i næste afsnit. I forbindelse med afgangseksamen tager skolernes elever eksamen på den nærliggende folkeskole. Specialskolen har fået lov til at afholde eksamen i skolens egne lokaler, da man mener, at det gør eleverne mere trygge. Interne skoler og specialskoler hører som beskrevet ind under Folkeskoleloven, hvilket betyder, at skolerne skal forberede deres elever på folkeskolens obligatoriske afgangsprøver i fagene: dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi. Selve prøveformen er således også bundet til de gældende regler. Dog er der mulighed for at fritage elever, som på grund af betydelig funktionsnedsættelse eller utilstrækkelige danskundskaber ikke vil være i stand til at tage hele eller dele af afgangseksamen. Flere af lærerne kritiserer dog, at det kan være svært at blive fritaget enten for et eller flere fag eller for den skriftlige eksamensform. De mener, at det er bedre for elever med store skolemæssige problemer kun at tage et enkelt fag eller slet ikke at tage nogen fag, og at en del af de unge

kun kan klare de mundtlige eksamener. De oplever på denne måde en modsætning mellem at skulle leve op til folkeskolens krav og regler og samtidig være fleksible og tage udgangspunkt i den enkelte elevs særlige behov. Ligeledes forholder nogle lærere sig kritisk over for de nationale test, da de mener, at en del af deres elever ikke kan klare disse test, og at det giver eleverne endnu en oplevelse af nederlag i skolemæssig sammenhæng.

Lærerne oplever ganske tydeligt at stå i et krydsfelt, hvor de på den ene side skal leve op til krav om evaluering (afgangsprøve og nationale test) af den enkelte elev og på den anden side ønsker at beskytte den sårbare elev imod det uundgåelige nederlag som følge af evalueringen. Set udefra kan man spørge, om lærerne overbeskytter deres elever og fratager nogle af dem muligheden for at opnå den sejr, det kan være at aflægge afgangsprøve. På det foreliggende grundlag kan vi ikke besvare spørgsmålet.

Samlet set mener vi, at de fire interne skoler kombinerer to forståelser af undervisningsbegrebet. Der er tale om henholdsvis et snævert og et bredt undervisningsbegreb. Det *snævre undervisningsbegreb* fokuserer på udvikling af basale faglige kundskaber for at råde bod på faglige mangler og huller i den hidtidige skolegang. Det snævre begreb lægger vægt på målrettet træning i konkrete færdigheder som fx at kunne læse, skrive og regne. Det *brede undervisningsbegreb* inddrager elevens sociale og personlige problemer som et vigtigt indhold i undervisningen, således at de sidestilles med det faglige eller danner forudsætning for undervisningen. Det brede begreb fokuserer på at give forudsætninger for læring (Bryderup et al., 2002). Som vi har vist, fokuserer de interne skoler i deres undervisning på at lære eleverne konkrete faglige kundskaber i fx dansk, matematik og engelsk, og lærerne forsøger at få dækket de faglige huller, som eleverne har. Men undervisningen på de fire skoler tager på forskellige måder også i stor udstrækning udgangspunkt i den enkelte elevs sociale og personlige problemer. Undtaget det meget lille sted, hvor det er lederen, der underviser, og hvor skole og bodel nærmest er smeltet sammen, så er der klar adskillelse – også fysisk – mellem skole (hvor lærerne underviser børnene) og fritid/bodel (hvor pædagogerne ”arbejder” med børnene). Samtidig er det også sådan, at lærere og pædagoger arbejder efter samme grundlæggende pædagogiske/behandlingsmæssige principper. Dette er særlig udtalt på behandlingshjemmet og opholdsstedet, som ”bekender sig til” konsekvenspædagogik. Disse to steder har

omvendt også en rimelig klar og tydelig pædagogisk/behandlingsmæssig linje. På alle stederne holdes der fælles møder, hvor både pædagoger og lærere deltager i planlægningen af indsatsen i forhold til de enkelte anbragte børn. Karakteren af disse planlægningsmøder varierer dog meget fra sted til sted. På opholdsstedet med konsekvenspædagogik er der en pædagog med i undervisningen. Hun underviser ikke, men støtter den enkelte elev, når de sidder ved bordet og skal arbejde i timerne.

INSTITUTIONERNES KONTAKT TIL SKOLERNE

Inden vi går nærmere ind i at analysere, hvordan forskellige socialpædagogiske perspektiver præger de forskellige anbringelsessteder og deres syn på børnenes og de unges skolegang, vil vi kort beskrive anbringelsesstedernes kontakt til børnenes og de unges skole. Som beskrevet har fire af de undersøgte anbringelsessteder intern undervisning. Derudover har et af de øvrige steder et tæt samarbejde med en specialskole, som er oprettet og administrativt ledet af lederen af det pågældende opholdssted.

På steder med intern skole er der tæt kontakt mellem pædagoger og lærere og mulighed for fx et tidligt overlap ved skoledagens begyndelse og slutning. Derudover anvendes der nogle steder elektroniske dagbøger, hvor pædagoger og lærere kan skrive beskeder til kollegaen om, hvordan fx skoledagen eller aftenen er forløbet. Ud over det tidlige overlap holder anbringelsesstederne interne møder eller personalemøder, hvor både pædagoger og lærere deltager og har mulighed for at diskutere deres børn og unge samt planlægge den samlede socialpædagogiske indsats. På de øvrige fire anbringelsessteder i undersøgelsen går børnene og de unge i skole uden for anbringelsesstedet. Det sker på mange forskellige skoler. Derfor har pædagogerne kontakt med mange forskellige skoler og lærere.

ORGANISERING AF SKOLEGANG

Vi har spurgt pædagogerne om, hvordan de i dagligdagen arbejder på at støtte de anbragte børn og unge i deres skolegang, herunder hvordan de samarbejder med børnenes skoler. Vi har endvidere spurgt om, hvorvidt de på anbringelsesstedet har gjort særlige tiltag, der relaterer sig direkte til det anbragte barns skolegang.

Generelt giver interviewpersonerne udtryk for, at de mener, at det er meget væsentligt at have fokus på de anbragtes skolegang. De fortæller også, at de i den socialpædagogiske indsats i dag har mere fokus på skolegang i forhold til tidligere. Interviewene viser imidlertid også, at der i det daglige pædagogiske arbejde er vanskeligheder forbundet med organiseringen af støtten til fx lektielæsning og i forhold til kontakten til børnenes forskellige skoler. Flere steder har man lavet særlige tiltag, mens skolegang andre steder blot indgår i pædagogernes almene støtte til børnene.

ALMEN STØTTE TIL DET ANBRAGTE BARN

På alle anbringelsessteder har man en såkaldt *kontaktpædagogordning*. Det vil sige, at hvert barn på anbringelsesstedet er tilknyttet en bestemt voksen, som har det gennemgående ansvar for alt praktisk omkring barnet eller den unge, herunder også skolegangen. Det er således kontaktpædagogen, der i princippet har ansvaret for den daglige kontakt til børnenes skoler om praktiske spørgsmål, der dukker op i hverdagen. Det kan fx være forhold omkring sygdom, lektier eller beskeder fra skolen fx vedrørende arrangementer.

Men denne kontaktpersonordning rummer i sig selv et problem, som knytter sig til pædagogernes skiftende arbejdstider. I realiteten har kontaktpædagogen ikke mulighed for at være på arbejde hver dag. Socialpædagogerne arbejder i døgnskemaer, dvs. at der kan gå adskillige dage imellem, at de er på arbejde. Det er også almindeligt, at der i løbet af en dag er flere forskellige voksne på arbejde. Den skiftende bemanning nødvendiggør, at pædagogernes iagttagelser og tolkninger af børnenes velbefindende og gøremål bliver formidlet videre til deres afløser. Børnenes og de unges udvikling er således i en institutionel sammenhæng knyttet til mange parters bidrag, samarbejde og arbejde (Andenæs, 1997 i Schwartz, 2007).

At varetage omsorgen for en gruppe af børn eller unge kræver en omfattende koordinering og organisering af de praktiske opgaver, som fx hvem der henter børnene fra skole, laver lektier med dem etc. I en travl hverdag kan det nemt glippe i forhold til beskeder fra og til skolen. Som en pædagog, der er kontaktperson, fortæller:

Jeg ville gerne blive bedre til at huske at skrive i mit kontaktbarns kontaktbog, men vi har også bare nogle morgener herude,

der går sjung! Så nogle gange husker man det, og andre gange husker man det ikke. Og det er noget, jeg gerne vil blive bedre til for også at få samarbejdet til at blive bedre. Det er bare ikke altid, det lige kan lade sig gøre, simpelthen.

Interviewene viser i det hele taget, at den daglige kontakt og kommunikation mellem anbringelsessted og børnenes skoler vanskeliggøres af de særlige betingelser, som det foregår under på en døgninstitution. Anbringelsesstederne har på forskellige måder forsøgt at organisere sig ved at indføre systemer i form af meddelelsesbøger, elektroniske dagbøger mv. Disse redskaber kan understøtte kommunikationen, hvilket er nødvendigt for et godt samarbejde mellem anbringelsesstederne og børnenes skoler. Det er dog afgørende for samarbejdet, at pædagoger og lærere derudover har mere indgående kendskab til hinanden. Personlig kontakt og gensidig forståelse samt anerkendelse af hinandens faglighed og arbejde er altafgørende. Dette vil vi komme nærmere ind på i næste kapitel.

SÆRLIGE TILTAG I FORHOLD TIL SKOLEGANGEN

To af de fire anbringelsessteder, som ikke har intern skole, har udviklet særlige tiltag, der er direkte relateret til børnenes og de unges skolegang.

Socialrådgiver som koordinator

På det ene anbringelsessted har man bestemt, at det er institutionens socialrådgiver, der har det overordnede ansvar for og den overordnede kontakt til børnenes skoler. Når et nyt barn bliver anbragt, informerer socialrådgiveren fx skolen om barnets aktuelle situation, hvis det findes hensigtsmæssigt ud fra en konkret vurdering og under hensyn til barnets ønsker. Når barnet er flyttet ind, er det socialrådgiverens opgave at følge med barnet hen i skolen den første morgen, tale med skolen og følge barnet ind i klassen. Socialrådgiveren kan også støtte barnet i at fortælle sine klassekammerater om anbringelsen, hvis barnet ønsker dette. Anbringelsesstedet har også gode erfaringer med, at socialrådgiveren arrangerer, at klassen kommer på besøg på anbringelsesstedet. Derudover har socialrådgiveren det overordnede samarbejde med skolen og holder møder med barnets klasselærer og kontaktpædagog. Det er kontaktpædagogen, der har ansvar for barnets skolegang i det daglige, fx at hente og bringe barnet, og i forhold til beskeder fra og til skolen om sygdom, lektier, arrangementer osv. I praksis står de ofte over for de vanskelighe-

der, som vi beskrev ovenfor. Socialrådgiveren derimod er ansat med fast arbejdstid i dagtimerne, hvilket er en stor fordel i samarbejdet med skolerne.

Skolekonsulent

Et anbringelsessted har en skolekonsulent tilknyttet på halv tid. Konsulenten har konkret kendskab til børnene og også konkret kendskab til kommunens skoletilbud, de lokale folkeskoler, skoleprojekter, specialskoler mv. Når der kommer et barn eller en ung til anbringelsesstedet, afsøger konsulenten, om barnet eller den unge har det rette skoletilbud. Hvis det viser sig, at der er vanskeligheder, kan konsulenten fx undersøge, om det vil være tilstrækkeligt at tilføre ekstra støtte, eller om der skal findes et nyt skoletilbud.

Under anbringelsen er konsulenten løbende i direkte kontakt med diverse samarbejdspartnere, hvis der opstår vanskeligheder i samarbejdet mellem anbringelsessted og skole, eller hvis barnet eller den unge får problemer i skolen, og skoleplaceringen derfor skal ændres. Skolekonsulenten har på denne måde en medierende funktion og fungerer som kontaktperson i den daglige kommunikation med lærerne. Konsulenten samarbejder ikke direkte med sagsbehandlere, det gør den socialrådgiver, som er ansat på anbringelsesstedet.

BESKRIVELSER AF BØRNE

Lederes, pædagogers og læreres generelle beskrivelser af deres børn og unge er i mange henseender enslydende. De har følelsesmæssige vanskeligheder, mangler sociale kompetencer og har svært ved at begå sig socialt blandt andre. Oftest kommer børnene og de unge fra familier, der er præget af misbrug, psykisk sygdom og vold, og de har ofte selv været udsat for seksuelle overgreb, vanrøgt eller generel omsorgsvigt. På det skolemæssige område er beskrivelserne heller ikke opløftende. En stor del af børnene har ifølge de interviewede haft en meget ustabil skolegang inden anbringelsen, præget af mange skoleskift og perioder uden skolegang. Mange er blevet smidt ud af de skoler, de har gået på. Den ustabile skolegang har medført, at børnene og de unge på anbringelsestidspunktet har store faglige huller, og at de fagligt ikke er alderssvarende.

Børnene og de unge er på denne måde 'dobbelt-udsatte', de har faglige problemer og måske vanskeligheder ved at afslutte folkeskolen. Samtidig har de vanskeligheder ved at begå sig socialt (Langager, 2007). En del af dem har, på grund af den ustabile skolegang og de sociale og personlighedsmæssige problemer, så store skolemæssige vanskeligheder, at de ikke kan placeres i det normale skolesystem.

I øvrigt er et gennemgående træk i de interviewedes oplevelse af børnene, at de i dag i forhold til tidligere er mere skadede. De siges at være ældre på anbringelsestidspunktet, og derfor anses det for en sværere opgave at hjælpe dem. De børn/unge, som gennem flere år har haft massive problemer, har i den tid, der er gået op til anbringelsen, ophobet deres problemer. Det betyder, at deres problemer er blevet sværere. Ud fra nogle af interviewpersonernes udtalelser kan børnenes problemer næsten forekomme uoverstigelige, fordi der er gået for lang tid, inden de er blevet anbragt. Som en leder beskriver det:

... Jamen så var de så fucked-up de der børn. De skal komme med dem inden. De har ladet dem gå på gaden, og ladet dem blive hjemme. De skal bo hos den der alkoholiske far og med den der føjte-mor, og så skal de gå i skole halvanden time om dagen, og resten af tiden skal de så gå rundt på gaden. Det skal de så gøre i 3-4 år, inden jeg så får dem tilbudt. Ved du hvad! Nej, det kan vi ikke. Jeg vil have børn, jeg kan hjælpe og gøre noget for.

Om det er rigtigt, at børn, der anbringes uden for hjemmet, er blevet ældre og dermed mere skadede end tidligere, ved vi ikke. Men det er det billede, man ude omkring på institutionerne har dannet sig og i det daglige tager udgangspunkt i. Som Bryderup et al. påpegede i deres undersøgelse tilbage i 2002, tyder det på, at der fortsat er en tendens til, at anbringelsesstederne i deres beskrivelser af børnene fokuserer på problemer og mangler, der relaterer sig til det enkelte barn. Børnene og de unge beskrives i diagnosticerede kategorier, og deres behov bestemmes i socialt isolerede sammenhænge (Bryderup et al., 2002).

BEHANDLINGSKRÆVENDE BØRN

En term, medarbejderne på flere anbringelsessteder ofte anvender om deres børn og unge, er 'behandlingskrævende'. Kun et af undersøgelsens

anbringelsessteder er imidlertid et såkaldt behandlingshjem. Skolelederen på behandlingshjemmet udtrykker det således:

Der er sådan en rimelig faglig skarp skelnen, om man arbejder med behandlingskrævende børn, eller man arbejder med børn, der i og for sig er i en normaludvikling, men som bare er, hvad skal vi sige, socialt svigtede ...

Interviewer: Hvordan skelner man egentlig, hvordan definerer man, om et barn er behandlingskrævende?

Leder: Jamen, det definerer vi jo på den måde, at børnene er så følelsesmæssigt forstyrrede og forvirrede, så det ligger som grundelementer i deres personlighed, at de simpelthen opfatter verden anderledes, end vi andre gør.

Interviewer: Og det ser man i test?

Leder: Ja, og i deres adfærd og i samværet med dem. Så når vores børn, når vi tilbyder dem hjælp, når de er mest ulykkelige, altså noget af det, der karakteriserer dem, for at give et eksempel på deres forvirrethed, så er de jo tilbøjelige til, at når de har mest brug for vores hjælp, så er de tilbøjelige til at støde os fra sig, enten rent verbalt eller fysisk. Jo mere de er i afmagt, jo mere hjælpeløse de er, jo mere slår de til højre og venstre. De er ikke i stand til at søge hjælp og trøst og omsorg hos voksne, så de trækker sig tilbage i splid og spektakel og konflikt og ...

Af skolelederens fortælling fremgår det, at der ikke er tale om en klar diagnose, men snarere om en lang proces, hvor problemerne skærper til, hvilket fører til, at barnet eller den unge omtales som behandlingskrævende.

... Vi får nogle beskrivelser af nogle forløb og noget familieliv, som påvirker os meget, så man kan tage sig selv i at sidde med tårer i øjnene, når man læser, hvordan de her børn har haft det. Børn, der har været systematisk seksuelt misbrugt, siden de var spæde, får vi først som 10-årige. Bank og skræk og rædsel og

meget mangelfuld skolegang og forældre ud og ind af hjemmet og skiftende partnere og alkoholiserede forældre [...]. Når kommunerne har kørt med det i en vis tid, i en vis årrække, så ser de, at det her, det går ikke, og så kommer de her hos os, når børnene er blevet 9-10 år gamle. [...] Det er en kombination af årelange observationer fra pædagoger, lærere, naboer, sundhedsplejersker og andre mennesker og så de her mere objektive undersøgelser, der giver det her anbringelsesgrundlag.

Analyseret ud fra et konstruktivistisk perspektiv ser vi det som en konstruktionsproces, altså forhandlinger og fortolkninger, som foregår i et samspil mellem de involverede personer omkring barnet, om, hvad problemet er, og hvordan det kan afhjælpes. En proces, som foregår kontinuerligt – fra barnet ses og udpeges som problem, på dets vej gennem hjælpesystemet, ved vurderingen og udpegningen af en egnet foranstaltning (her behandlingshjem) og videre under anbringelsen. Når pædagoger og psykologer udtaler sig om børnene og laver vurderinger af dem, kommer disse vurderinger til at stå som sande udtryk. Det er imidlertid vigtigt at gøre sig klart, at denne løbende vurdering af børnene og den socialpædagogiske behandling også er en forhandlingssituation, hvor der forhandles om retten til at definere virkeligheden. Den fortolkning, pædagogerne vælger at bruge, opstår ikke ud af den blå luft. Strukturelle faktorer guider pædagogerne i retning af en bestemt kvalificeret tolkning. Men det er en væsentlig pointe, at disse tolkninger har betydning for de mulighedsrum, der skabes for børnenes udvikling (Schwartz, 2007).

Betegnelsen *behandlingskrævende* ser vi således ikke kun som en objektiv betegnelse, der fortæller noget om det berørte barn eller den berørte unge. Der kan ikke etableres en neutral kortlægning af barnets eller den unges problemer, ressourcer og målsætninger. Det er derimod en problemidentitet, som er skabt i specifikke institutionelle sammenhænge, som er kendetegnet af specifikke problemforståelser, og som er formet af de hjælpe- og behandlingstilbud, som eksisterer (Järvinen i Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

MODSÆTNING MELLEM BEHANDLING OG UNDERVISNING

Interviewmaterialet peger på en anden interessant problemstilling, som handler om, at en række interviewpersoner i deres beskrivelser oplever en modsætning mellem skolegangen og den konkrete anbringelse på en

døgninstitution eller et opholdssted. Interviewpersonerne ser det på denne måde ikke som en del af en samlet indsats, hvor den faglige indlæring også vægtes højt. På trods af at interviewpersonerne er enige om at mene, at de anbragte børns skolegang er vigtig, peges der på, at det behandlingsmæssige og det sociale er og nødvendigvis må være det primære fokus. Som en leder udtrykker det:

Det sociale kommer før skoledelen. Hvis der er problemer i skolen alene, går man jo ikke ind og laver en anbringelse. Så enkelt er det.

På trods af at det sociale og behandlingsmæssige vægtes højest, stiller flere af interviewpersonerne ikke spørgsmålstegn ved, at børnene sendes i intern skole i forbindelse med anbringelsen. Interviewpersonerne gør brug af tre argumenter for, at børnene skal gå i intern skole.

Det første argument går på, at børnenes *sociale kompetencer* er så få og så mangelfulde, at de ikke ville kunne begå sig på en almindelig folkeskole. Børnene bliver derfor nødt til at starte med at lære de sociale kompetencer, der skal til for at kunne indgå i en indlæringsituation. Konkret henvises der eksempelvis til det at kunne sidde stille og at kunne koncentrere sig.

Et andet argument går på, at de anbragte børns personlige, psykiske og sociale problemer *blokerer for indlæring*. Problemerne står i vejen, så før barnet kan blive i stand til at modtage indlæring, må disse løses. Først når disse problemer er løst, vil man kunne sætte mere målrettet ind i forhold til selve indlæringen. Som en leder på et af opholdsstederne udtrykker det:

Hvis de er motiveret for det, så kan de fagligt hurtigt hente nogle forsømte huller ind. Hvis vi ellers kan rydde alt det andet af vejen, der gør indlæringen klar. Det er det, der er kunsten, at gøre dem klar til indlæring. For der er godt nok mange ting, der spærre og forstyrrer i deres hoveder.

Et tredje argument går på, at børnene skal *motiveres* til at ville i skole og til at lære. De har så dårlige erfaringer med tidligere skolegang, at der skal opbygges en tillid hos dem – en lyst og nysgerrighed til at lære. Først bagefter, mener de, kan man starte undervisning.

Behandling og undervisning tænkes i alle tre argumenter at indgå i en hierarkisk orden. En vellykket behandling ses som forudsætningen for at kunne tage fat på undervisningen. Det primære fokus på det sociale kan siges at være båret af lovgivningsmæssige rammer, som undervisningen på de interne skoler foregår inden for. De tre argumenter holder sig primært inden for det brede undervisningsbegreb, som inddrager elevernes sociale og personlige problemer i undervisningen. Dette kan føre til, at den behandlingsmæssige del kommer til at fylde meget i skolen, og at der ikke tydeligt skelnes mellem en generel psykosocial udvikling og en faglig udvikling.

TO FORSKELLIGE SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER

Som de forrige afsnit har vist, er lederes, pædagogers og læreres generelle beskrivelser af børnene og de unge i mange henseender enslydende. De beskrives som følelsesmæssigt skadede, de er blevet smidt ud af skoler, kommer fra familier præget af misbrug, psykisk sygdom og har været udsat for seksuelle overgreb, vanrøgt og 'omsorgssvigt'.

Der er ikke forskel på den generelle karakteristik af børnene og de unge, som gives af medarbejderne på henholdsvis behandlingshjemmet, og den, der gives af medarbejdere på de andre steder. Betegnelsen behandlingskrævende anvendes således også af flere af de øvrige anbringelsessteder.

Som det fremgår af beskrivelserne af de otte anbringelsessteder, er disse karakteriseret af bestemte ydre træk, som ligner hinanden. Flere steder organiseres arbejdet næsten ens, fx med personalemøder, kontaktpersonmøder, kontaktpersonordning etc. Arbejdsdeling og specialisering er ligeledes ens på flere steder.

Analysen af interviewene viser dog, at der ifølge pædagoger og lærere er forskel på, hvordan de forstår og forklarer børnenes vanskeligheder, samt på hvordan de formulerer de pædagogiske målsætninger, herunder i hvilken ramme de anskuer børnenes og de unges skolegang.

For at anskueliggøre disse forskelle har vi, inspireret af Caswell (2005), konstrueret to forskellige perspektiver i det sociale arbejde med de anbragte børn og unge. Disse to perspektiver, der er forklaret i kapitel 1, er henholdsvis et *omverdensinkluderende* perspektiv, som er kendetegnet ved et ressource-, kompetence- og relations-/omverdensorienteret syn

på børn og unge, og et *individualiserende* perspektiv, der er kendetegnet ved et mere problemorienteret (patologiseret) syn på børn og unge, og som har et mere individuelt kompenserende sigte.

Det pædagogiske perspektiv har betydning for, hvordan den socialpædagogiske indsats er organiseret, herunder i forhold til børnenes og de unges skolegang. Det har også betydning for, hvordan der arbejdes på at støtte op om børnenes skolegang og for de anbragte børn og unges integration i det ”normale” skole- og uddannelsessystem.

DE SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER I RELATION TIL SKOLEGANGEN

For at illustrere forskellene på de to pædagogiske perspektiver vil vi i de følgende afsnit præsentere tre eksempler på anbringelsesstedernes måde at anskue børnenes og de unges skolegang på. Eksemplerne er hentet fra forskellige anbringelsessteder, hvilket dog ikke betyder, at det enkelte sted udelukkende kan karakteriseres ud fra et omverdensinkluderende eller individualiserende perspektiv.

SELVET SOM EN INDRE KERNE ELLER SOM EN SOCIAL STØRRELSE

I beskrivelserne af børnene anvender medarbejderne på især to anbringelsessteder ofte betegnelserne *tidligt skadet* eller *følelsesmæssigt skadet*. Interviewpersonerne på disse to anbringelsessteder giver ingen entydige definitioner på, hvad det vil sige, at barnet eller den unge er skadet. Et gennemgående træk ved forståelsen af begrebet skadet er opfattelsen af en indre kerne. Denne tankegang er bl.a. inspireret af grundtanken om, at alle mennesker rummer en positiv kerne (se Järvinen & Mik-Meyer, red., 2003). Det gælder derfor om at afdække og styrke denne indre kerne. Et par af interviewpersonerne beskriver deres tankegang således:

Han er en vred dreng med en masse indestængt ”ked-af-det-hed” inde bagved, som kommer ud i vrede. Der skal noget behandling til, tænker jeg. For at nå ind til kernen. For jeg tror i virkeligheden, at han er meget ked af det og kun kan udtrykke det med vrede (pædagog).

... Mange af dem, der kommer her, har meget stor selvtillid, og selvtillid, det kan jeg jo definere på den måde, at det mere er et skelet, barnet hviler sig op ad. Altså, hvis du tager et stillads og bygger rundt om barnet, så er det ligesom typisk det, der holder barnet oppe, hvorimod selvfølelse har de meget, meget lidt af, dvs. hvis du fjerner det her stativ, så falder barnet sammen, den indre kerne er ikke stærk nok ... (leder).

Det interessante ved forestillingen om, at børnene og de unge har en indre kerne, som det er pædagogernes (og lærernes) opgave at nå ind til og arbejde med, er, at denne tankegang bygger på en dobbeltiagttagelse af barnet. På den ene side forudsætter det, at pædagogen eller læreren møder barnet, som det er, dvs. at barnet anskues som et unikt individ. På den anden side synes medarbejderne med denne forestilling om en indre kerne at være i stand til at se barnet som et bestemt subjekt med bestemte iboende træk. Barnet bliver så at sige identificeret med sit problem. (Villadsen i Järvinen & Mik-Meyer, red., 2003).

Modsat dette syn på børnene og de unge, som er præget af et individorienteret fokus på problemer eller skader, er der andre anbringelsessteder, som er mere præget af et omverdensinkluderende syn på børnene. Det gælder fx et anbringelsessted, som betoner en dialogbaseret forståelse af, at børn skal lære autonomi og demokratisk deltagelse gennem inddragelse og indflydelse på egen situation. Ud fra denne tankegang betragtes børnene og de unge som kompetente sociale aktører (se fx Sommer, 1996). Lederen fra anbringelsesstedet beskriver sit syn på de børn, som kommer på institutionen:

Vi opdrager ikke børn, for her kommer ikke nogle uopdragne børn. Her kommer børn, der har det dårligt, så vi arbejder på, at de skal få det godt.

Modsat det mere individorienterede perspektiv kan selvet ud fra et omverdensinkluderende perspektiv anskues som en social størrelse, der dannes og udvikles i samspil med andre (Gubrium & Holstein, 2001). En given (problem)identitet er således ikke en isoleret psykologisk essens, men er betinget af de sociale og institutionelle sammenhænge, som en person indgår i.

BESKYTTELSE ELLER LIVSMESTRING

Et andet felt, hvor anbringelsesstederne adskiller sig fra hinanden, er i interviewpersonernes beskrivelser af, hvordan dagen starter på institutionerne, og hvordan stederne forbereder skoledagens start. Denne forskel kan tematiseres i begreberne 'beskyttelse' og 'livsmestring'.

Skolelederen på et anbringelsessted fortæller om, hvordan stedet har arbejdet med at udvikle sig:

... Det har været en gennemgående ting i al den udvikling, vi har lavet, både på bodelen og i skolen. Det har været et forsøg på at gøre miljøet mere omsorgsfuldt, at beskytte.

Videre fortæller en pædagog fra den samme institution om stedets rutiner om morgenen:

Jamen, det er jo den samme måde, de bliver vækket på kl. 7 om morgenen. Så kommer der en pædagog, og nattevagten går ned og vækker dem på hver deres forunderlige måder. Nogen skal nusses på kinden, nogen skal larmes til, nogen skal have trukket dynen af, og nogen skal man bare liste ind til og lige sige godmorgen og så liste ud igen en 3-4 gange, inden de er klar. Kl. 7.30 spiser man jo morgenmad, kl. 7.50 går man ned og børster tænder, og kl. 8.00 går man i skole, og det gør man hver dag, altså.

Børnene bliver hver morgen hjulpet på alle mulige måder af pædagogerne, og de bliver fulgt i skole, hvor lærerne står klar til at modtage dem. Skolen har en fast struktur, så børnene, når de kommer ind i klassen, nøjagtigt ved, hvor de skal sidde, og hvad der skal ske. Dette minimerer ifølge skolelederen børnenes uro og usikkerhed, så deres angst ikke bliver vækket.

Dette anbringelsessted gør brug af en struktureret pædagogik med stor forudsigelighed og en fast rytme i hverdagen. Forudsigeligheden og den faste rytme praktiseres, som skolelederen beskriver det, ud fra en tankegang om, at faste rutiner skal skabe sikkerhed hos børnene. Selvom vækningen af børnene hver morgen foregår efter en fast plan, tager stedet alligevel udgangspunkt i det enkelte barn. Begrebet struktur får i denne betydning en mere støttende betydning, hvor den faste struk-

tur tænkes som en hjælp til barnet til at orientere sig og til at skabe tryghed (Schwartz, 2001).

I modsætning til denne tankegang har et andet anbringelsessted med unge i teenagealderen valgt at gribe organiseringen af morgenerne lidt anderledes an. Lederen beskriver det således:

Min holdning er, at de unger her, de skal ligesom vores egne unger lære at tage ansvar for egen situation, bemestre egen livssituation. Og det skal de gøre ved, at de selv skal stå op om morgenen. For 2½ år siden, der brugte vi hele formiddagen på at råbe på de skide unger, og de stod ikke op, og de blev mere og mere sure, og vi blev mere og mere sure, og de blev bare liggende. Så sagde jeg i sommerferien: Det er slut. I vækker ikke de unger, og jeg skider på, om de kommer i skole eller ej. De skal. Hvis det viser sig, får de skideballe. De skal bare blive på deres værelser. Og de skal selv stå op. Og det kunne, især en af de ansatte, fordi hun selv havde en pige på samme alder. Hun sagde: Hvis min datter ikke er kommet op om morgenen eller kommer for sent, jeg smører hendes madpakke, jeg kører hende i skole, jeg gør alt for at hjælpe hende med at komme af sted til tiden, så der ikke sker noget, så hun ikke bliver uglestet der. Så siger jeg: Men det er også din unge, og hende har du haft lige siden, hun blev født, og hun har dig altid. De her har ikke nogen. De har os for en lille bemærkning, og så har de ikke andre end sig selv. Så den største gave du kan give dem, det er at lære dem de her ting at forholde sig til det, de skal. Men det kunne hun ikke. Så siger jeg: Så må jeg komme om morgenen og være her og lære dig og lige hjælpe dig med at tåle det. Og der gik ikke 14 dage, så var de oppe alle sammen og af sted. Så det passede ... Og når de kan det, så ved man, ok, det ved personalet, det kan de jo mærke, jamen, så kan de også alle mulige andre ting, vi stiller krav til dem om.

Anbringelsesstedets leder og en lærer fra den eksterne skole er enige om, at det er meget vigtigt, at skolen og anbringelsesstedet er fysisk adskilt, så børnene kommer væk 'hjemmefra' og ikke skal være sammen med pædagoger hele tiden. Som en lærer formulerer det, er det vigtigt, at børnene:

”bevæger sig hen for at passe et sted, om man så må sige, lærer at passe en skolegang”.

Anbringelsesstedet har valgt en strategi, hvor de i stedet for at beskytte forsøger at stille krav til børnene og de unge ud fra en tanke om, at børnene så vidt muligt skal lære at mestre krav om fx at kunne stå op om morgenen og komme af sted til skole eller arbejde. Kravene skal være forståelige og meningsfulde for børnene. Ved at mestre disse krav kan børnene komme til at opleve kontrol over egne handlinger og opnå social anerkendelse (Schwartz, 2001).

MULIGHEDER PÅ INTERN SKOLE

En overordnet målsætning for en anbringelse er at tilvejebringe forudsætninger for, at de anbragte børn og unge, på trods af særlige vanskeligheder, kan blive i stand til at leve en normal tilværelse, hvor de er integreret i skolesystemet og senere i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. Fire af de otte anbringelsessteder, som har deltaget i denne undersøgelse, har som beskrevet egen intern skole tilknyttet til anbringelsesstedet. I dette afsnit beskriver vi to interne skoler for at vise, hvordan de adskiller sig fra hinanden med hensyn til deres syn på børnenes muligheder for at blive integreret i det normale skolesystem og deres samarbejde med de lokale folkeskoler.

Et af de anbringelsessteder, der har intern skole, og som modtager børn og unge med psykiske og sociale problemer, vægter et tæt samarbejde mellem skolen og bodelen. Af samme grund og for at kunne arbejde med den samme pædagogik ser stedet helst, at børnene, som bor på anbringelsesstedet, går i den interne skole. På undersøgelsestidspunktet gik alle børnene fra anbringelsesstedet på den interne skole. Stedets leder forklarer det således:

... Selvom du har en intern skole, er det ikke ensbetydende med, at det er succesfuldt, bestemt ikke. Men det hele skal hænge sammen. Der er et stort nærhedsprincip i, at man har en intern skole. Nærhedsprincip i, at man arbejder tæt sammen, voksne, som er omkring barnet 24 timer i døgnet, og det er jo nok forcen, det, at man er så tæt på hinanden, og det, at skolefolkene ser eleverne hver dag, har også en betydning for den videregivelse af oplysninger, også for mig, som i at udmønte pædagogikken om eftermiddagen.

... Ofte i visitationsrunder, så kan man jo læse eller få at vide af andre, der har relation til barnet, at det fungerer rigtig dårligt socialt og har store personlige problemer. Og derfor siger vi jo: Jamen, hvis barnet skal være hos os, vil det typisk også skulle gå i vores skole af samme grunde, som jeg snakkede med dig om i starten.

... Hvorfor fungerer det så godt, skole-ophold kombineret? Jeg tror, det er meget sjældent, at du har et barn, der vil kunne gå ud i folkeskolen. Modsat kunne vi have oplevet den situation, at vi er et opholdssted, som tager et barn, som så skal ud og være i en anden specialskole, men ikke i folkeskole. Det er yderst sjældent.

En af stedets pædagoger fortæller om børnenes opfattelse af at gå i den interne skole:

Selvfølgelig er der nogen, der hellere ville gå i en almindelig folkeskole, men det er jo det. Jeg havde en snak i går med en af drengene, som meget gerne vil gå i en almindelig folkeskole, hvor han har gået før. Men som han også forklarer mig, jamen, hvis han så gik der, så ville han brokke sig over den skole, så ville han hellere gå på en helt tredje skole, og sådan hele vejen rundt kan man sige, så det var ikke noget ... Altså, det var hans eget lille selvbillede, der gør, at han synes, at han er helt fantastisk og fuldstændig ufejlbar. Men ellers så tror jeg, at de synes, det er godt, at skolen er her. De har ikke nogen transport til skoletid, plus at de også er rimelig realistiske i forhold til, at de netop har haft de nederlag i folkeskolen og ikke kan følge med i folkeskolen.

Pædagogen udtrykker her et syn på børnenes skolegang, der er mere bagudrettet og fokuseret på mangler end fremadrettet og fokuseret på muligheder. Hun fokuserer på barnets hidtidige problemer i folkeskolen og på dets personlighedsmæssige mangler (en manglende evne til at kunne se egne fejl).

Denne interne skole samarbejder primært med den lokale folkeskole omkring afholdelse af eksamen. Derudover har den interne skole ifølge lederens og lærernes beskrivelser ikke noget videre samarbejde

med den lokale folkeskole. Den interne skole bruger folkeskolens bibliotek, og lærerne har haft overvejelser om at låne folkeskolens sportshal eller købe en lærer til noget fysikundervisning. Men disse tanker er ikke blevet realiseret. Det manglende samarbejde forklares bl.a. med, at idrætshallen ofte er booket op, og at eleverne på den interne skole har været travlt beskæftiget med de øvrige fag, de undervises i.

Et af de andre anbringelsessteder, som også har en intern skole, kan anskues som et eksempel på et sted, der er mere omverdensinkluderende i modsætning til det ovennævnte anbringelsessted, hvor indsatsen og den interne skole forekommer at være mere lukket om sig selv. Begge anbringelsessteder modtager børn og unge med psykiske og sociale problemer. På undersøgelsestidspunktet gik et par af børnene på det sted, der kan karakteriseres ud fra et omverdensinkluderende perspektiv, i almindelig folkeskole. Lederen på anbringelsesstedet ser ikke nødvendigvis en tæt sammenhæng mellem anbringelsesstedet og den interne skole. Han udtrykker det således: ”Der er ingen tvivl om, at hvis barnet kan magte det, så skal det i folkeskolen”. Stedet bruger bl.a. den interne skole som en indslusning, så omvæltningen i forbindelse med en anbringelse ikke bliver for stor for barnet. Men en af skolens lærere understreger, at der altid er tale om en konkret vurdering:

Vi vurderer jo altid, skal de gå i den interne skole? – eller hvis de både er så fagligt og socialt godt med, at vi mener, at de skal ud i en almindelig folkeskole og kan kapere et større forum at være i, jamen, så er det det bedste for dem.

Lærerne og skolelederen på denne interne skole fortæller, at de af og til drøfter ulemperne ved at have en lille intern skole:

De skal jo ikke alle sammen, bare fordi vi har en intern skole, skal de jo ikke på intern skole, fordi vi synes, det er det bedste. Altså, jeg vil sige: Minusset ved den interne skole, der er forummet, er så lille, at man måske mangler noget af det der sociale samspil i forhold til at være mange sammen. Og der har vi så prøvet i år at lave nogle regler i forhold til, at vi er så få her, fordi nogle gange, hvis man er to i klassen, så finder man hurtigt en ordening, hvor man venter og lytter på hinanden og sådan nogle ting der. Så vi prøver at finde nogle situationer, hvor man allige-

vel kommer ud i nogle forum, hvor man bliver nødt til at markere sig og bliver nødt til at vente og sådan holde lidt igen i sin talerække, og ikke bare bryde ind, og sådan ligesom at være med der. For ellers kan det godt gå hen og blive sådan noget, som er en selvfølge, uden at man egentlig er rustet til at kunne klare sig i sådan nogle forum (lærer).

Ulemperne kan også dreje sig om, at de interne skoler ikke kan tilbyde så mange fag:

Skoleleder: Vi har det tema oppe [til interne møder], det med fagrækken og samarbejdet med folkeskolen. Og det tror jeg, det er simpelthen piskennødvendigt, hvis vi skal have løftet fagligheden. Så skal der være et integreret samarbejde mellem de etablerede systemer.

Psykolog: Men barnets selvværd vokser sandelig også ved at kunne komme ud i de skoler, hvor det tidligere ikke kunne fungere ...

Med hensyn til den interne skoles samarbejde med det lokale skolevæsen samarbejder stedet med en anden intern skole om at lave fælles undervisning i henholdsvis biologi og fysisk, fordi de to skoler på denne måde kan supplere hinanden i deres fagtilbud. Derudover samarbejder skolen med den lokale tilsynsførende, og skolen har et fast samarbejde med faglærere på den lokale skole. En af skolens lærere forklarer det således:

Jamen, vi har en faglærer tilknyttet på de forskellige fag, som hvis vi fx har nogle undervisningsproblemer eller spørgsmål omkring noget danskundervisning eller noget matematik, jamen, så har vi en faglærer derinde, som vi har som makker, og der er sådan en liste over, hvem det er i de forskellige fag, som vi kan gå ind og så kigge og se. Det er så den person, vi skal kontakte, hvis vi har nogle matematikspørgsmål omkring de forskellige ting.

I modsætning til det anbringelsessted, som er mere præget af et individualiserende perspektiv, opfatter lærerne sig på denne interne skole, som er

mere præget af et omverdensinkluderende perspektiv, således som mere integreret i det lokale skolevæsen. Og de er (hvilket også er betinget af, at mulighederne er til stede, for at de kan være det) mere åbne i forhold til at bruge lokaler og hente faglig ekspertise, når de har behov for det.

SAMARBEJDE MELLEM PÆDAGOGER OG LÆRERE

... Når jeg er her [på et anbringelsessted], så er alt, hvad jeg siger, et forsøg på at overbevise dem [pædagogerne] om, at det vigtigste i verden er skolegangen. Og når jeg er sammen med lærerne, så er alt, hvad jeg siger, et forsøg på at overbevise dem om, at det ikke altid er undervisningen, der er det vigtigste. Også fordi et eller andet sted derimellem, der er virkeligheden, ikke også? (skolekonsulent)

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE SOM BEGREB

I dette kapitel er samarbejdet mellem pædagoger og lærere i fokus. Det kan karakteriseres som henholdsvis et flerfagligt og et tværfagligt samarbejde. Begrebet *flerfaglighed* betegner den situation, hvor flere faggrupper arbejder parallelt på samme sag med en aftalt arbejdsdeling, men uden at arbejde direkte sammen. Vi definerer i denne rapport *tværfagligt samarbejde* som et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder sammen på den samme opgave med en fælles målsætning og klar ansvarsfordeling. I det tværfaglige samarbejde er der tale om en samlet indsats, hvor alle parter kender helheden, og hvor man gennem samarbejdet opnår kendskab til hinandens fagterminologi og begrebsverden. Hver faggruppe

bevarer samtidig sin egen faglige tilgang til den fælles opgave (Hansen, 1999). De enkelte fagpersoner indgår med deres specifikke kompetence, men har ikke monopol på opgaver, problemtyper eller særlige klienttyper (Linge, 1995, i Hansen, 1999).

Hensigten med et samarbejde på tværs af faggrupper er, at parterne ved at trække på hinanden kan opnå en større synergieffekt, og at de kan arbejde sig frem mod større forståelse af barnets behov set ud fra et mere nuanceret perspektiv. Tværfagligt samarbejde er vigtigt som brobygger mellem børnenes livssammenhænge, dvs. mellem anbringelsessted, forældre, skole og fritidsinteresser.

Ud fra denne forståelse af tværfagligt samarbejde beskriver vi i det følgende, hvordan pædagoger og lærere samarbejder om at støtte børnene og de unge i deres skolegang, hvordan dette samarbejde fungerer, og hvad de to faggrupper i interviewene anser som henholdsvis fremmende og hæmmende for samarbejdet.

Vi har valgt at illustrere samarbejdet og udfordringer i samarbejdet mellem pædagogerne og lærerne med eksemplet lektier, da dette er et emne, som ofte nævnes i interviewene. I interviewpersonernes fortællinger om samarbejdet om børnenes og de unges lektier bringes både en praktisk og en faglig dimension op. De kommer således både ind på, hvordan pædagoger og lærere i hverdagen konkret kan bakke op om lektielæsning, og hvordan faglige forskelle i de to faggruppers forståelse af barnet og dets skolegang kommer til syne. I den forbindelse tematiseres forståelse og respekt for hinanden samt indsigt i den anden parts faglighed og arbejdsområde som vigtigt for et konstruktivt samarbejde.

Efterfølgende diskuterer vi mere bredt en række problemstillinger i forhold til opgave- og ansvarsfordeling samt tavshedspligt, som påvirker samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Vi runder kapitlet af med en opsamling.

SAMARBEJDE OM LEKTIER

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om børnenes og de unges lektier er et tema for stort set alle anbringelsessteder, uanset om de har en intern skole eller ej. På de steder, som har en intern skole, er samarbejdet mellem pædagoger og lærere dog mere integreret og tæt, da de er en del af samme arbejdsplads.

Blandt forskere og skolefolk eksisterer der mange forskellige holdninger til lektier. Et synspunkt, der fremføres (bl.a. af formand for skoledirektørerne, P.B. Christensen i Henriksen, 2007A), er, at den overindlæring, der følger med lektielæsningen, er en helt afgørende del af folkeskolen. Et andet synspunkt er, at det på grund af skoledagens korte længde i Danmark simpelthen er nødvendigt med lektier, hvor det, der er blevet lært i skolen, bliver repeteret og forstået bedre, så børnene når at lære det, de skal. Der er dog samtidig behov for at indrette lektierne mere efter den enkelte elev, så man ikke forstærker den sociale skævhed for dem, hvis forældrene ikke kan hjælpe (professor Niels Egelund i Henriksen, 2007B).

Den amerikanske forfatter og tidligere lærer Alfie Kohn er derimod grundlæggende kritisk og mener, at lektier virker ødelæggende for lysten og interessen for at lære samt øger skoletrætheden. Han kritiserer udsagn om, at lektielæsning skulle give højere karakterer og større ansvarsfølelse. En dansk undersøgelse har påvist, at der ikke er nogen klar sammenhæng mellem tiden, elever laver lektier i, og deres karakterer (F.B. Olsen i Henriksen, 2007B). Undersøgelsen fremfører desuden, at den kollektive lektieform er en form for disciplinering, som bygger på en forestilling om, at alle bevæger sig i samme retning, og ikke tager højde for, at børn og unge lærer i forskellige hastigheder og udvikler sig forskelligt.

Et særligt problem er derudover, at man via lektier gør undervisningen i skolen afhængig af den opbakning, som børnene modtager derhjemme. Mangler denne opbakning, fungerer overindlæringsfunktionen ikke, og lektierne kan derfor være med til at forstærke elevens følelse af utilstrækkelighed.³ I forhold til de anbragte børn og unge peger flere undersøgelser også på, at spørgsmålet om anbringelsesstedernes generelle opbakning i forhold til børnenes skoleforløb og lektielæsning giver anledning til konflikter mellem sted og skole (Johansen, Østergaard & Jensen, 2004; Egelund & Hestbæk, 2003; Schwartz, 2007). Disse konflikter kommer også til udtryk i vores interviewmateriale. Fortællingerne om lektier illustrerer mange af de problemstillinger, der er på spil i samarbejdet – både på et praktisk niveau og på et fagligt niveau, hvor de forskellige faglige perspektiver og forståelser af lektielæsningen bliver tydelige.

3. Jf. artikler i Kristeligt Dagblad af Lars Henriksen den 17. oktober 2007.

PRAKTISKE FORHOLD OMKRING LEKTIELÆSNINGEN

I interviewene nævner pædagoger og lærere forskellige forhold, som de mener har generel betydning for samarbejdet mellem de to faggrupper, herunder mere specielt samarbejdet omkring lektier.

Skiftende arbejdstider

Et forhold, som helt generelt kan være med til at besværliggøre samarbejdet, er de meget forskellige og skiftende arbejdstider, lærerne og pædagogerne har. Mens lærerne har fast arbejdstid i dagtimerne, arbejder pædagogerne på anbringelsesstederne som regel ud fra et døgnskema, hvilket betyder, at de skifter mellem at arbejde om dagen, om aftenen og natten i lange vagter. Og der kan derfor gå flere dage mellem, at de er på arbejde. Pædagogernes skiftende arbejdstider skaber, som beskrevet i forrige kapitel, i nogle tilfælde problemer i samarbejdet med skolen, hvor videregivelse af informationer går tabt eller kommer for sent frem på grund af de skiftende arbejdstider. En leder beskriver det således:

Altså, vi laver lektiebøger og meddelelsesbøger til skolen og frem og tilbage, og der bliver ikke informeret frem og tilbage nok til, at vi kan følge nok med, og der er skiftende folk på arbejde herude, og hvis kontaktpædagogen ikke har været her fire dage i træk, så sker der lige pludselig noget, så når man det ikke, så får man ikke kigget og ... det er virkeligheden.

Dette anbringelsessted har som beskrevet tidligere ansat en socialrådgiver, der står for den daglige kontakt til skolen og klasselæreren. Et andet anbringelsessted har forsøgt at løse problemet med pædagogernes skiftende arbejdstider ved at tildele det enkelte barn to kontaktpædagoger, så man minimerer risikoen for, at ingen af dem er på arbejde.

Kontaktbogsordning

Et tiltag, som anbringelsesstederne gør brug af for at sikre, at oplysninger fra læreren til pædagogen bliver videregivet, og at lektierne bliver lavet, er forskellige former for kontaktbogsordninger eller lektiebøger. Nogle steder har en elektronisk kontaktbog, mens andre steder gør brug af en lille bog, hvor oplysninger eller lektier skrives ind. Et sted bruger det

tidslige overlap mellem lærer og pædagog til at orientere mundtligt om børnenes lektier.

På anbringelsessted E skriver lærerne i den elektroniske dagbog, hvad eleverne har for, og pædagogerne holder dem så fast på det og hjælper dem, så godt de kan. De ansatte på stedet fortæller, at der tidligere var problemer, fordi børnene selv havde ansvaret for at formidle, om de havde lektier for (og de snød sig fra det, siger pædagogen). Kontaktbøgerne eller lektiebøgerne bruges altså både som en hjælp til at støtte barnet eller den unge til at få lavet lektier og som et værn mod, at børnene forsøger at undgå at lave lektier.

Kontaktbogsordningen er et eksempel på, hvor stor forskel der kan være mellem de interne skoler og det almindelige skolesystem. Det almindelige skolesystem har ikke et så formaliseret samarbejde omkring videregivelse af beskeder om fx lektier, og de anbragte børn, som går i det normale skolesystem, får måske ikke altid den tilstrækkelige støtte til at få noteret deres lektier ned. Anbringelsesstederne er således afhængige af et godt samarbejde med den lokale folkeskole og af, at skolen har forståelse for, at børnene evt. skal have ekstra hjælp til at få skrevet deres lektier ned. Et sted fortæller om en lærer i folkeskolen, der ikke vil skrive i et anbragt barns lektiebog, fordi læreren mener, at det er barnets eget ansvar, og at der må gælde de samme regler for alle i klassen.

Organisering af lektielæsning

Organiseringen af lektielæsning på de otte anbringelsessteder er forskellig. Mens halvdelen af stederne har lavet en formel organisering med stilletime, har den anden halvdel af stederne ikke nogen formel organisering. Anbringelsessted H har besluttet, at der ikke gives lektier for i den eksterne specialskole, som er knyttet til stedet. På de fire anbringelsessteder i undersøgelsen med intern skole har man lavet en formel strukturering af lektielæsningen i dagligdagen.

Et af disse steder fortæller en pædagog om deres praksis:

Vi [har] faktisk noget, der hedder stilletime, som er tre kvarter fra kl. 16.45 til 17.30, som er der, vi blandt andet laver lektier, hvis man har lektier for. Og der er hvert barn på deres eget værelse. Og så går man sådan lidt til og fra, nogen har brug for meget hjælp, og nogen har ikke rigtig brug for hjælp. Det er egentlig også en pligt at se i deres lektie- eller meddelelsesbog, om der er

et eller andet, har de haft en god eller dårlig dag. Så kigger vi lidt, om der står noget om det og finder måske ud af hvorfor. Men vi forsøger på at få dem til at lave de lektier, de har for.

I modsætning til denne praksis har et andet anbringelsessted organiseret deres lektielæsning mere uformelt. Lederen beskriver det således:

Vi læser de der lektier, men vi har ikke stilletime, og man har de mærkeligste begreber, det duer vi ikke til. Vi går ind i et rum og gør det lidt hyggeligt sammen med dem, der har lektier for. Vi knokler med det, der er jo nogle børn, der synes, at det er fint nok med skolen, bare de ikke har lektier for, og de prøver at snyde med lektiebøger etc. Men vi har også nogle, der er vilde med at lave lektier. Vi prøver at gøre det lidt hyggeligt, og så går det også. Men det er op til os at sørge for, at de får det gjort. Det tror jeg er meget vigtigt.

På et tredje anbringelsessted indgår den formelle stilletime som en del af behandlingen. Det er ikke kun lektier, der er formålet, men også at give barnet eller den unge mulighed for at få ro og være stille. I modsætning hertil indgår den formelt organiserede lektielæsning på anbringelsessted E som en del af stedets konsekvenspædagogik, hvor børnene skal have lavet deres lektier inden et bestemt tidsrum, ellers må de ikke se tv eller spille computer om aftenen. Eleverne kan også få ekstra lektier for, hvis de kommer for sent i skole.

Uafhængig af organisering kan der i det daglige opstå problemer med at få lektierne lavet. Flere fortæller, at det kan være vanskeligt at organisere den ro, der skal til, og særligt de mindre steder oplever problemer med, at der er for få voksne til at støtte hvert barn individuelt. Hverdagen kan være meget uforudsigelig, og ofte kan pludselige situationer opstå, som gør det svært for pædagogerne at afsætte den tid, det tager at hjælpe børnene med deres lektier. Som en konsekvens af dette havde anbringelsessted A på undersøgelsestidspunktet planer om at ansætte en lærer til at komme på faste tidspunkter i ugen for at læse lektier med børnene.

Uanset stedernes organisering af lektielæsningen tyder det på, at det, der har en betydning for, om lektielæsningen lykkes, handler om, hvorvidt pædagogerne på anbringelsesstederne tager ansvar for, at lekti-

erne bliver lavet, og om de støtter børnene ved fx at sidde sammen med dem, bruge lektiebogen aktivt fx i forhold til at bekræfte, at børnene har lavet de aftalte lektier etc.

FAGLIGE FORHOLD, SOM PÅVIRKER LEKTIELÆSNINGEN

Det er ikke kun de praktiske forhold omkring lektielæsning, der nævnes i interviewene. Flere beskriver også, hvordan pædagogernes og lærernes forskellige faglighed og holdninger til skolegang spiller ind på samarbejdet om lektier.

Pædagoger og lærere har i deres arbejde med børnene og de unge forskellige faglige roller. Pædagogens opgave er dels at udfylde en forælderrolle, dels at være 'fritidskonsulent' for børnene. Pædagogen skal således forebygge marginalisering og opbygge børnenes og de unges personlige og sociale kapacitet. Lærernes opgave er på den anden side at undervise, at skabe rum for læring og at sikre sig, at børnene og de unge tilegner sig viden.

Selvom en del af interviewpersonerne oplever, at samarbejdet mellem pædagogerne og lærerne fungerer godt, tematiserer en del også en faglig modsætning mellem de to grupper, som udspringer af de forskellige arbejdsopgaver, som pædagogerne og lærerne varetager. Der er tale om en meget forenklet modsætning, som enten beskrives som en modsætning mellem *hjerte* og *hjerne* eller mellem *pligt* og *hygge*. Både pædagoger og lærere tematiserer disse forskelle. En pædagog beskriver modsætningen således:

... Jeg tror, at pædagogerne de arbejder, de bruger også deres hjerne, det er jeg slet ikke i tvivl om, men de bruger også meget deres hjerte. Derfor vælger mange nok også at blive pædagog. Jeg tror selvfølgelig også, at en lærer bruger hjertet, men de bruger også hjernen, fordi vi skal dokumentere, at nu kan du fx alle byerne i Afrika. Så jeg tror, at for at vi kan mødes, så tror jeg, at vi skal finde ud af, at vi faktisk er lige vigtige for det her barn, om du er lærer eller pædagog, og vi skal kunne finde ud af, at vi er meget jævnbyrdige i det her. Læreren har en masse viden om at undervise, det har vi ikke, vi har en masse viden om, hvorfor har et barn det sådan ...

Der er tale om en klassisk modsætning, hvor pædagogerne forbindes med fritiden, det hyggelige, sjove og omsorgsfulde, mens lærerne forbindes med arbejde, pligt, krav og fokus på det kundskabsmæssige. En lærer beskriver sin oplevelse af denne modsætning således:

Vi er jo præsenteret for kravsituationer hele dagen. Og der tror jeg, at børnene oplever, at når de har fri og skal være sammen med pædagogerne, så skal de være fri fra kravene. Og sådan tror jeg, at det har været den oplevelse, børnene har haft. Lærerne er dem, der står og dunker os i hovedet med, at nu skal de gøre dit og dat. Og når vi har fri, så skal vi ned og hygge os med pædagogerne.

Som citatet viser, er denne modsætning ikke noget læreren opfatter som positivt eller ønsker skal fortsætte. Modsætningen påvirker også synet på lektielæsningen. En del af pædagogerne oplever, at det er svært for børnene at få lavet deres lektier. De oplever, at børnene, når de kommer hjem på institutionen, gerne vil ud at lege, hygge sig, gå til fritidsaktiviteter, eller også er de trætte. Mange af pædagogerne beskriver det således – ligesom mange forældre gør det – som en kamp at få børnene til at lave lektierne. Modsat er nogle af lærerne frustrerede over, at pædagogerne udviser manglende forståelse for lektielæsningens betydning for skolegangen, ligesom de generelt er frustrerede over, at deres vurdering af, at børnene godt kan klare at lave lektier en halv time dagligt, ikke tydeligere bakkes op af pædagogerne.

Disse modsætninger mellem pædagogerne og lærerne medfører, at de to faggrupper arbejder ud fra hver sin problemstilling, hvilket vanskeliggør et reelt tværfagligt samarbejde. På steder med intern skole er pædagoger og lærere ganske vist tættere på hinanden (de har tidlige overlap, fælles personalemøder og ikke mindst færre elever at samarbejde om). Alligevel er der både her og på stederne med ekstern skolegang de samme principielle ”kampe” lærere og pædagoger imellem. Som beskrevet tidligere forstår vi *tværfagligt samarbejde* som et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder sammen på den samme opgave med en fælles målsætning. I det tværfaglige samarbejde er der tale om en samlet indsats, hvor alle parter kender helheden. Dette betyder dog ikke, at de faglige grænser opløses, eller at kompetencefordelingen udviskes.

Det tværfaglige samarbejde kan blive styrket ved, at de to faggrupper sætter fokus på den fælles opgave, som skolegang og lektielæsning er, sådan at pædagogerne og lærerne får forståelse for, at skolen er en del af omsorgen for barnet eller den unge og ikke noget, som står i modsætning til den sociale del af anbringelsen. Konkret opbakning til det enkelte barns skolegang fx i form af daglige korte udvekslinger af beskeder, lektiebøger og støtte til lektielæsning kan hjælpe barnet eller den unge til at forstå skolegangens betydning.

GENSIDIG RESPEKT OG FORSTÅELSE FOR ARBEJDSOPGAVER PÅ TVÆRS AF FAGGRUPPER

Et gennemgående træk i analysen viser, at et godt tværfagligt samarbejde er tæt forbundet med, at pædagoger og lærere kender hinandens arbejdsvilkår og respekterer hinandens faglighed. Disse forhold er dog ikke altid til stede. En pædagog beskriver det således:

Somme tider så kan de ikke, de har lidt svært ved at sætte sig ind i det, vi står i. For eksempel når de ikke har lavet lektier. Hvorfor har de ikke lavet lektier, det er vigtigt, ja, det er godt nok vigtigt, men det er altså også vigtigt, at børnene har det godt. Altså, vi prioriterer nok lidt herude. Deres trivsel, det er det vigtigste, og så lektierne, dem skal de også lave. Kan de så ikke fået dem lavet, så kan vi skrive en seddel: har desværre ikke fået lavet lektier på grund af sådan og sådan. Nogen synes, at det er forståeligt, og andre, at de får meget at lære.

På et af anbringelsesstederne fortæller lærere og pædagoger, at den gensidige forståelse og respekt for hinandens arbejde er blevet bedre. En lærer fortæller om forandringerne:

Lektier, nej det blev det ikke lige til i dag. Det har vi fået meget mere struktur på. Og det tror jeg er en større indsigt måske, jeg føler mig langt mere accepteret og respekteret som den fagperson, jeg er. Når jeg nu mener, at vedkommende kan magte at lave en halv times lektier, så er der nok noget om det. For vi stiller jo ikke urealistiske krav til dem. Men det har nok også været et

slid for pædagogerne at skulle sætte sig og lave dem. I stedet for at tage på solotur eller gå ned i hallen, så er der bare noget, der hedder lektier, og det skal vi bare have lavet. Nogle skal have mere støtte ... så får vi det integreret i hverdagen herude efter skoletid.

Interviewpersonen fremhæver indsigt i og respekt for hendes faglighed som vigtigt for det forbedrede samarbejde. Vi tolker det sådan, at hun i en vis grad anerkender, at pædagogerne også står over for en svær opgave i forhold til lektielæsningen. Men samtidig ligger der i lærerens udsagn en forestilling om, at pædagogernes opgave på sin vis er privilegeret, idet den enkelte pædagog kan tage af sted alene med barnet, mens læreren har flere elever at tage sig af.

Anbringelsesstedet har konkret forsøgt at forbedre samarbejdet mellem pædagogerne og lærerne ved at lade pædagogerne deltage i undervisningen på den interne skole for at få indblik i, hvilke problemstillinger lærerne står over for i undervisningen. På de anbringelsessteder, som har intern skole, er der ikke den samme fysiske eller arbejdsmæssige afstand mellem pædagoger og lærere som de steder, hvor børnene går i almindelige folkeskoler eller specialskoler langt væk fra anbringelsesstedet. På stederne med intern skole er skolen en del af den samlede indsats, pædagogerne og lærerne kender hinanden, taler dagligt sammen med overlap mellem skole og anbringelsessted og holder fælles møder, som letter kommunikationen. Interviewene viser også, at det på de mindre anbringelsessteder er sværere at opretholde faglige skel og modsætninger mellem de to faggrupper. En pædagog forklarer det således:

Jo, og det sjove er, at dengang var skolen væsentlig større. Og jo flere lærere og jo flere pædagoger, jo nemmere var det måske at stå op imod hinanden. I dag er der mindre enheder, og derfor bliver man også mere opmærksom på, hvad hinanden går og laver.

En måde for de anbringelsessteder, som ikke har intern skole, at skabe en tættere kontakt, kendskab og derigennem forståelse for hinandens arbejde, kan, som det er tilfældet enkelte steder, være, at anbringelsesstederne ved anbringelsens start inviterer lærere fra barnets skole til et fælles møde, hvor de involverede parter dels får mulighed for at møde hinan-

den, dels får mulighed for at drøfte barnets situation, opstille fælles mål og strategier samt lægge en plan for det fremtidige samarbejde. Et sådant møde kræver naturligvis accept fra barnets forældre, og at alle parter er opmærksomme på de regler, der gælder for udveksling af personfølsomme oplysninger.

Interviewpersonernes beskrivelser af samarbejdet viser, at et tværfagligt samarbejde mellem pædagoger og lærere fordrer en god forståelse for hinandens faglighed og arbejdsopgaver, samt at de to parter hver især påtager sig et ansvar i de tilfælde, hvor der er problemer. Det kan fx være, at læreren ikke bare sender barnet hjem og forventer, at pædagogerne tager over, når der er problemer, eller at pædagogen forstår, at det er lige så vigtig en opgave for pædagogen at få barnet eller den unge i skole, som det er for læreren. En pædagog siger:

... For at vi kan mødes, så tror jeg, at vi skal finde ud af, at vi faktisk er lige vigtige for det her barn, om du er lærer eller pædagog, og vi skal kunne finde ud af, at vi er meget jævnbyrdige i det her. Læreren har en masse viden om at undervise, det har vi ikke. Vi har en masse viden om, hvorfor har et barn det sådan, ja, og der tror jeg, at vi kunne få meget gavn af, hvis læreren sagde, prøv og hør her, når nu det er, så gør vi sådan og sådan. Tit så lykkes det. I stedet for at det bliver lidt en kamp om fx at læse, så i stedet sige, prøv og hør her, nu har hun det simpelthen sådan her, og det er ikke, fordi hun ikke vil lave sine lektier, det er, fordi hun har det vildt svært i sit liv. Så måske lige gå ind og møde, hvordan har du det? Er der noget, der er svært for dig? Det kan være, at nogen ville sige, det rager ikke dig, og nogen ville måske bryde sammen. For man har selvfølgelig også et billede af, hvordan en lærer er, og hvordan en pædagog er, eller hvordan en læge er, ikke? Så jeg tror, at hvis man kunne, selvfølgelig samarbejde, det er et godt sted at starte at lære hinanden at kende, og hvad er det, I er vildt dygtige til, og hvad er det, vi er vildt dygtige til, og hvordan kan I bruge det, vi kan og omvendt.

TAVSHEDSPLIGT

Tavshedspligt er meget væsentligt i det tværfaglige samarbejde. Reglerne om tavshedspligt for offentligt ansatte findes i straffeloven (§ 152 og § 264d), forvaltningsloven (§ 27-§ 32) og i lov om social service. Pædagoger, der arbejder på en døgninstitution eller et opholdssted, får kendskab til en række oplysninger om det enkelte barn og dets familie, som er af særlig følsom karakter. Sådanne oplysninger skal omgås med fortrolighed, og for at beskytte barnet eller den unge gælder der strenge bestemmelser. Der skelnes mellem udveksling af oplysninger inden for samme forvaltning, til andre myndigheder og til udenforstående. Som hovedregel kan udveksling af oplysninger i alle tilfælde kun ske med et skriftligt samtykke fra forældrene, hvor det angives, hvilke oplysninger der afgives og til hvem.

Det er et kendt fænomen, at tavshedspligt kan sætte hindringer i vejen for et tværfagligt samarbejde. Tavshedspligten og de begrænsninger, den sætter i forhold til at udveksle oplysninger, er reel, men samtidig viser undersøgelser af tværfagligt samarbejde, at henvisning til tavshedspligten kan dække over manglende viden om tavshedspligtens omfang eller manglende vilje til at samarbejde (Hansen, 1999). I denne undersøgelse er det især pædagogerne, der har en stor viden om barnet eller den unge. Når tavshedspligten skal respekteres, kan denne viden opleves som en reel hindring for et godt samarbejde. Som en pædagog beskriver det:

... Og vi har selvfølgelig den der kontaktbog, hvis der er et eller andet, men det er jo ikke altid det samme at skrive det ned, som det er at tale om, prøv at høre, hvorfor er det nu sådan med hende lige her og nu. Men det er simpelthen, fordi hun lige har fået at vide, at hun skal flytte væk herfra og ikke hjem til mor og far. Ok, tænker man, så kunne vi finde ud af at få en forståelse, men det er jo igen, så har vi også noget, der hedder tavshed, ikke? Så det er ikke let at fortælle helt konkret hvorfor ...

For at afhjælpe nogle af disse problemer har Socialministeriet udarbejdet en vejledning om hjælp til børn og unge gennem dialog og samarbejde med forældrene (Socialministeriet, 2004), som giver en praksisrettet vejledning i at forstå og arbejde i overensstemmelse med retningslinjerne om tavshedspligt. Det er meget vigtigt, at såvel pædagoger som lærere 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.

SAMARBEJDET OMKRING TILSYN MED UNDERVISNINGEN

I forbindelse med ændringen af Folkeskoleloven (lov nr. 412 af 26. juni 1998) om specialundervisning i dagbehandlingstilbud, på opholdssteder og døgninstitutioner blev det besluttet, at undervisningens kvalitet skulle analyseres og vurderes med henblik på at belyse behovet for yderligere opfølgning. Danmarks Pædagogiske Universitet foretog efterfølgende en evaluering af undervisningens omfang, indhold og tilrettelæggelse. Undersøgelsen viste, at der mange steder var uklarhed om ansvars- og opgavefordelingen samt om tilsynets formål og indhold. Halvdelen af alle døgninstitutioner og en fjerdedel af alle opholdssteder fik på undersøgelsestidspunktet (udgangen af 1999) intet tilsyn (Bryderup et al., 2001). Undersøgelsen viste således et behov for en præcisering af lovgivningens krav til både undervisningens omfang og indhold, som blandt andet skulle sikres bedre ved at styrke de eksisterende tilsynssystemer.

Undervisningsministeriet udarbejdede på baggrund af evalueringen en manual, som redegør for tilsynsopgaven (Undervisningsministeriet, 2003).

Tilsynet, som skal føres i forhold til barnet selv, dets boinstitution og skolen, er en vigtig foranstaltning i forhold til at sikre anbragte børn og unge en undervisning, der står mål med den, folkeskolen tilbyder. Det er op til den enkelte kommune at fastlægge, hvordan tilsynet udmøntes. Derfor er det interessant at undersøge, hvordan tilsynet er

organiseret, hvordan det udføres i dag, samt hvordan samarbejdet omkring tilsynet fungerer.

I dette kapitel beskriver vi først formålet med og hovedprincipperne i tilsynet med udgangspunkt i lovgivningen (Folkeskoleloven, 2006; Undervisningsministeriet, 2003). Derefter præsenterer vi undersøgelsens resultater i forhold til, hvordan tilsynet er organiseret, og hvordan samarbejdet omkring tilsynet fungerer på anbringelsesstederne. Afslutningsvis sammenfatter vi de væsentligste resultater i en diskussion af, hvilke faktorer der opleves som henholdsvis fremmende og hæmmende for samarbejdet omkring tilsynet.

LOVGRUNDLAG

Det overordnede formål med tilsynet er at sikre, at børn og unge, der er henvist til undervisning på en social institution, modtager en fyldestgørende undervisning, der står mål med den undervisning, som gives i folkeskolen.

Ansvar for at føre tilsyn med undervisningen på anbringelsessteder er placeret hos skolemyndighederne i den kommune, hvor institutionen er beliggende (Folkeskoleloven, 2006).

Henvielse af børn og unge til specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud forudsætter, at der er indgået undervisningsoverenskomst mellem de stedlige skolemyndigheder og det pågældende anbringelsessted (jf. § 18 i Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 1373 om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, 2005). Af denne undervisningsoverenskomst skal det fremgå, hvordan kommunen kan udøve sin tilsynsforpligtelse, samt hvilken myndighed og hvilke personer der varetager opgaven (Vejledning nr. 4, Undervisningsministeriet, 21. januar 2008).

VEJLEDNING OG KONTROL

Det bliver understreget i tilsynsmanualen, at tilsynet skal udøve en aktiv påvirkning af anbringelsesstederne. Tilsynet skal være baseret på dialog, hvor råd, vejledninger og henstillinger vedrørende undervisningen er de væsentligste elementer (Undervisningsministeriet, 2003).

Samtidig har tilsynet dog også en eksplicit kontrolfunktion. Tilsynet skal kontrollere, at en række krav i forhold til undervisningen er

opfyldt. Den interne skole skal føre logbog for hvert barn, hvor undervisningens grundlag og forudsætninger beskrives. Tilsynet skal også sikre, at underviserne har tilstrækkelige kvalifikationer, og undervisningens omfang skal kontrolleres både ved beskrivelser og ved konkret tilstedeværelse, anmeldt og uanmeldt. Desuden skal forudsætninger, rammer og indhold i barnets undervisning beskrives og registreres, suppleret af undervisningstilbuddets skriftlige uge- og årsplaner for undervisningen. Disse planer skal svare til de tidsmæssige rammer, der er i folkeskolen, så det sikres, at undervisningen med hensyn til metoder, materialer og opgaver står mål med folkeskolens undervisning.

Ifølge manualen skal kontrollen udføres ved, at skoleforvaltningen får adgang til at besøge den interne skole, såvel anmeldt som uanmeldt. Tilsynet har derudover til opgave at orientere skolemyndighederne og indstille til, at der træffes beslutning om pålæg vedrørende undervisningen (Undervisningsministeriet, 2003).

KVALITETSSIKRING

Principielt skal tilsynet sikre, at undervisningen af børnene og de unge sker på et kvalificeret grundlag. For det første ved at sikre, at der forud for undervisningen foreligger en fyldestgørende udtalelse fra PPR, herunder en aktuel udtalelse fra barnets hidtidige undervisningstilbud og udsagn om støttebehov. Foreligger der ikke fra undervisningens begyndelse en rapport, som bygger på direkte kendskab til barnet og dets undervisningssituation, skal en sådan fremskaffes eller udarbejdes af beliggenhedskommunens PPR. Tidligere skoleerfaringer, som vedrører elevens undervisning, skal også medinddrages i videst muligt omfang. For det andet skal det også sikres, at undervisningen udføres af kvalificeret undervisningspersonale. Da der ofte er tale om meget begrænsede undervisningsmiljøer, der kun giver lærerne (og eleverne) få udfoldelsesmuligheder, skal det sikres, at lærerne får mulighed for at få en tilstrækkelig faglig og kollegial sparring og støtte, eventuelt i samarbejde med det lokale skolevæsen. Underviserne skal derudover sikres adgang til de serviceforanstaltninger, ressourcer og hjælpemidler, så deres undervisning ligestilles med kommunens øvrige folkeskoleundervisning. Det er også tilsynets opgave at sikre, at lederen af den interne skole ikke bliver isoleret i forhold til den faglige debat og information i folkeskoleregi. Tilsynspersonen har derfor også til opgave at undersøge, om lederen det pågældende sted er tilknyttet andre undervisningsmiljøer, således at ved-

kommende kan følge den løbende udvikling i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2003).

TÆT SAMARBEJDE MED DET LOKALE SKOLEVÆSEN

Det fremgår desuden af tilsynsmanualen (Undervisningsministeriet, 2003), at tilsynet med institutionens undervisning bør indgå som led i et samarbejde mellem institutionen og det lokale skolevæsen, og at alle muligheder for en samordning af den konkrete indsats bør udnyttes. Det gælder fx undervisning i valgfag, elevudveksling, faglokaler, andre særlige undervisningsfaciliteter, skolekonsulenter, efteruddannelse samt udvalgsarbejde og møder (Undervisningsministeriet, 1999).

Undervisningsministeriets formulering af retningslinjer for tilsynet hviler på fire grundlæggende principper, nemlig kontrol, kvalitetssikring, metodeudvikling og samarbejde med det lokale skolesystem. Vi vil i analysen af, hvordan samarbejdet om tilsynet fungerer, tage udgangspunkt i disse fire principper. Men først følger en beskrivelse af, hvordan samarbejdet omkring tilsynet er organiseret og gennemføres i praksis på de anbringelsessteder, der har intern skole.

TILSYNETS ORGANISERING PÅ ANBRINGELSESSTEDERNE

I det følgende beskriver vi, hvordan tilsynet er organiseret på de fire anbringelsessteder med intern skole. For hvert anbringelsessted redegør vi for, *hvem* der fører tilsyn, og *hvordan* tilsynet udføres.

Som det vil fremgå, er der stor forskel på, hvordan der føres tilsyn med undervisningen de fire steder. På anbringelsessted C, der er en døgninstitution, foregår tilsynet som en del af det generelle samarbejde med PPR, og de formelle aftaler omkring tilsynet synes noget uklare. De tre opholdsteder med intern undervisning, som alle er private, har indgået undervisningsoverenskomst med kommunen. Tilsynet er på alle tre opholdsteder udlagt til en lokal skoleleder. Hvad angår omfang og indhold er der store forskelle. Et sted foregår tilsynet overvejende på det rent administrative plan. Et andet sted er tilsynet integreret i det almene samarbejde med PPR, og et tredje sted foretager man, hvad vi vil kalde et rutineret tilsyn. Endelig har det fjerde anbringelsessted det mest udbyggede tilsyn med stærke elementer af samarbejde mellem den interne skole og den tilsynsførende.

INTEGRERET I DET ALMENE SAMARBEJDE

Anbringelsessted C, døgninstitutionen, blev tidligere drevet af amtet, som også førte tilsyn med undervisningen. Institutionen har nu drifts-overenskomst med kommunen. På undersøgelsestidspunktet forelå der i den nye struktur efter kommunalreformen ingen formelle skriftlige aftaler angående tilsynet med undervisningen på institutionens interne skole, hvor størstedelen af børnene modtager deres undervisning. Tilsynet på stedet indgår snarere som en del af det generelle samarbejde med det stedlige PPR. Samarbejdet foregår på lederniveau, hvor der holdes månedlige møder. Derudover samarbejder stedet og det stedlige PPR ved visitation af nye børn og ved opfølgning i forhold til de børn, som er anbragt af den stedlige kommune. PPR og den lokale skoleleder kommer ofte på stedet. Samarbejdet med PPR er under opbygning, og det er endnu ikke på plads efter kommunesammenlægningen, men beskrives af interviewpersonerne som godt.

Alle samarbejdspartnere, som er blevet interviewet, dvs. leder, skoleleder, lærer, lokal skoleleder og ledende PPR-psykolog, beskriver samarbejdet som tæt og konstruktivt. Psykologen og skolelederen fra den lokale skole mener at have godt indblik i institutionens undervisningstilbud og udtrykker forståelse for og opbakning til institutionens tilrettelæggelse af undervisningen som en integreret del af behandlingen. PPR-psykologen og den lokale skoleleder oplever, at de via det løbende samarbejde om de enkelte anbragte børn har god mulighed for at følge deres skolemæssige udvikling. Det skriftlige materiale – individuelle elevplaner, undervisningsplaner, statusrapporter – som ligger til grund for den løbende opfølgning på de børn, som er anbragt fra kommunen, mener de udgør et tilfredsstillende grundlag at vurdere undervisningstilbuddet ud fra. Derudover har stedet fået udarbejdet og godkendt kvalitetsrapporter og virksomhedsplan med beskrivelse af indsatsområder, timestfordelingsplan, lærernes arbejdstid og beskrivelse af pædagogiske processer.

Lærerne er, som tilsynet beskrives af de interviewede, ikke direkte involverede i tilsynet, fx ved besøg, møder el.lign. De får heller ikke råd og vejledning direkte fra PPR, men fra skolelederen på den interne skole. Derudover får de, som resten af personalet på døgninstitutionen, supervision udefra. Lærerne og skolelederen føler sig ikke som en del af det lokale skolesystem. Det manglende samarbejde forklares af en af lærerne med, at alle har for travlt, og at de lokale skoler har nok at gøre

med selv at finde sammen efter kommunesammenlægningen af de tre kommuner i området.

ADMINISTRATIVT TILSYN

På anbringelsessted E, som er et opholdssted, føres der reelt set intet tilsyn med undervisningen. Opholdstedet har indgået undervisningsoverenskomst med den stedlige kommune, hvorefter det fremgår, at det er skolelederen på den lokale folkeskole, der har tilsynsforpligtelsen. Derimod foretager der ikke nærmere aftaler om, hvordan tilsynet skal udføres.

Tidligere blev tilsynet ifølge stedets leder varetaget af lederen af den lokale folkeskole, men det ophørte og 'gled ud i sandet', da lederen af den lokale folkeskole fratrådte. Om årsagen til det manglende tilsyn angiver såvel lederen som lærerne dels tidspres fra folkeskolens side, dels manglende klarhed om formålet med tilsynet. Lederen fortæller, at der dog føres en form for rent administrativt tilsyn:

Vi har altid haft en god snak, vi har altid haft et godt samarbejde med skoleinspektøren rent mundtligt, og skoleinspektøren har måske haft sit at se til, men jeg tror, det, der har været væsentligt afgørende i det her, det er, at de har kunnet se, via samtaler vi har haft, at tingene fungerer, som de skal, og budgetterne er blevet sendt til skoleinspektøren, så de ligesom kan sige, nå, men det ser jo fornuftigt ud, tingene hænger sammen, og resultaterne er der jo også.

Desuden aflægger opholdsstedets elever prøve på skolen ved folkeskolens afgangseksamen. I den forstand har skolelederen på et administrativt plan indblik i undervisningsforholdene på opholdsstedet og en vis sikkerhed for, at kvaliteten af undervisningen er i orden. Dette kan også være en årsag til, at tilsynspersonen ikke prioriterer at kontrollere forholdene mere indgående ved besøg, argumenterer lederen. Desuden giver både lederen og lærerne udtryk for, at det er dem uklart, hvad det nærmere formål med tilsynet er. Lederen fremhæver det tilsyn, som stedet tidligere fik fra amtet i forhold til opholdsdelen, og fortæller, at det var et givende samarbejde, fordi det bærende element var råd, vejledning, sparring, modspil og med fokus på pædagogisk udvikling og ikke blot kontrol.

Lærerne i den interne skole udtrykker en vis skepsis i forhold til, hvorvidt og hvordan et tilsyn kan tilrettelægges på en konstruktiv måde. De vil gerne have tilsyn – både for at deres arbejde kvalitetsstemples og for at få et rum til og faglig sparring. Men, understreger de, den tilsynsførende skal have indblik i og forståelse for de særlige forhold, der gør sig gældende på en intern skole. Lærerne kender ikke Undervisningsministeriets tilsynsmanual.

Både lederen og lærerne giver udtryk for, at samarbejdet med PPR om råd og vejledning fungerer godt. Der holdes jævnligt møder, ca. hver 14. dag, hvor der både er rum til at diskutere den enkelte elev og få generel vejledning.

Lærerne samarbejder med den lokale skole omkring afholdelse af afgangseksamen for de elever, der når dertil, hvilket ifølge både lederen og lærerne sker meget oftere i dag end tidligere. Denne udvikling tilskriver de deres egen indsats i forhold til at kvalificere deres undervisningstilbud, hvilket de blandt andet har gjort ved at deltage i et udviklingsprojekt med sparring fra en konsulent. Ud over samarbejdet om eksamen er der intet samarbejde med den lokale skole, og lærerne deltager ikke i samarbejdsfora med andre lærere i kommunen. Lærerne opfatter heller ikke sig selv som en del af kommunens samlede skolesystem. Samarbejdet med det lokale folkebibliotek fremhæver lærerne som godt og som en mulighed, de benytter sig meget af for at træne eleverne i at begå sig socialt.

RUTINISERET TILSYN

Anbringelsessted F er et mindre opholdssted med intern skole. Lederen af stedet er læreruddannet og forestår selv en stor del af undervisningen, suppleret af en anden lærer.

Tilsynet med undervisningen føres af skolelederen fra en nærliggende folkeskole. Af undervisningsoverenskomsten fremgår det, at tilsynet skal føres ved tre årlige møder og et uanmeldt besøg. Tilsynsprocedurerne blev ifølge lederen klarlagt, da opholdsstedet blev oprettet.

Samarbejdet omkring tilsyn, råd og vejledning er dog p.t. præget af omstruktureringerne i forbindelse med kommunesammenlægningen, og der er som følge deraf stor uklarhed om de nye procedurer og samarbejdspartnere.

Tidligere har tilsynet været udført i form af jævnlige møder med skolelederen og den psykolog fra PPR, som havde ansvaret for visitation

af børnene. Lederen fortæller, at det har fungeret godt, dog noget rutineret:

Jo, men det fungerer godt og det, de har sådan en skabelon, de laver de der referater efter, og det har de sådan set tørret af på mig, så har jeg sådan set skrevet referatet inden mødet og sendt det frem til dem, opdateret hvem der nu er ansat, hvordan det går med børnene og sådan noget plus undervisningsplaner pr. barn, og når de så kommer til mødet, så siger de, det ser sørme godt ud, ja, det er fint, og undervisningen, det er perfekt, og så er det det. Og det er også perfekt, altså, der har ikke været noget, så kan vi jo diskutere en eller anden problemstilling, hvis der har været noget, men ellers så er det klaret på halvanden time ...

Samarbejde med den lokale skole er begrænset til de situationer, hvor en elev har været til afgangseksamen. Der samarbejdes ikke om lokaler, og lederen eller den anden underviser deltager ikke i samarbejdsfora med andre lærere i kommunen. Tidligere, fortæller lederen, oplevede de en tættere kobling, fordi den daværende lærer også underviste på en af de lokale folkeskoler. Ifølge lederen var det en stor fordel, idet læreren ad den vej havde mulighed for generelt at holde sig fagligt opdateret, eksempelvis i forhold til nye undervisningsmaterialer. I sin egenskab af folkeskolelærer havde han også mulighed for at deltage i kurser, temadage og anden form for faglig sparring med en bredere vifte af kollegaer. Koblingen ophørte, da læreren holdt op ...

UDBYGGET TILSYN

På anbringelsessted D, som er et større opholdssted med intern skole, fremstår samarbejdet omkring tilsynet med undervisningen som meget udbygget og formaliseret.

Tilsynet er udlagt til lederen af en af kommunens specialskoler. I undervisningsoverenskomsten fremgår det, at tilsynet skal føres gennem fire årlige møder, men i praksis holdes der møder med tilsynspersonen en gang om måneden.

Samarbejdet mellem opholdsstedets undervisere og lederen af specialskolen om tilsynet med undervisningen beskrives af såvel lærere, lederen og tilsynspersonen som meget godt og tæt. Tilsynsfunktionen og samarbejdet er blevet opbygget og udbygget gennem de senere år. I star-

ten var lærerne skeptiske over for kontrolementet og de skærpede krav til undervisningen på anbringelsessteder, som de generelt føler sig presset i forhold til at skulle leve op til. Det har taget tid at udvikle samarbejdet. I dag beskrives samarbejdet med tilsynspersonen som konstruktivt, og lærerne oplever, at de får tiltrængt faglig sparring og hjælp, bl.a. i forhold til at systematisere og dokumentere den undervisningsmæssige indsats. Virksomhedsplan, elevplaner, undervisningsplaner mv. er udarbejdet i samarbejde med den tilsynsførende.

Et forhold, som samarbejdspartnerne lægger vægt på som fremmede for samarbejdet, er, at samarbejdet om tilsynet er organisatorisk forankret og formaliseret. En gang om året indkaldes kommunens opholdsteder således til samarbejds møde med skolechef, PPR-chef, skoleleder fra folkeskolen og den tilsynsførende med henblik på at diskutere og udvikle deres samarbejde. Derudover indkaldes opholdsstedernes skoleledere til halvårslige møder, hvor der på et mere konkret plan laves fælles planlægning i forhold til eksamen, læseplaner mv.

Opholdsstedets interne skole er derudover tilknyttet en tilsynsførende skole, som er den lokale folkeskole. På denne skole er der udpeget en række navngivne faglærere, som lærerne i den interne skole kan henvende sig til og spørge til råds. Skolelederen er udpeget kontaktperson i forhold til spørgsmål vedrørende eksamen. De har også mulighed for at låne materialer og låne lokaler. Aktuelt er fysiskundervisningen henlagt til den lokale skole. For at øge elevtallet foregår fysikundervisningen i samarbejde med et andet opholdssted. Det konstruktive samarbejde tilskrives ikke mindst tilsynspersonens engagement i at opbygge og udvikle samarbejdet og hendes personlige stil:

Jytte er rigtig god. Så god, at personalet har lyst til at få hende til supervision, så det kan ikke være bedre. Hun har sådan en skæg vinkel på det, så hun løfter det op. I stedet for, at det bliver sådan noget uoverskueligt noget, så laver hun det sådan polemisk, sådan forsøgsagtigt ... Så bliver det en udfordring i stedet for 'åh, nej?'. Så jeg synes, at hun får skabt en lethed i de svære ting.

Samarbejdet med PPR beskrives derimod som mindre udbygget, og lærerne får ikke råd og vejledning. PPR er i forbindelse med kommunesammenlægningen blevet omstruktureret og ansvars- og opgavefordelingen er endnu ikke på plads. Desuden var opholdsstedet før kommunalre-

formen en amtlig institution og de nye samarbejdsrelationer og procedurer om det pædagogiske tilsyn på de institutioner, som kommunen har overtaget, var på undersøgelsestidspunktet endnu ikke afklaret.

CENTRALE PROBLEMSTILLINGER I TILSYNET

Ovenstående beskrivelser af tilsynet på de fire anbringelsessteder viser således, at der er stor forskel på, hvordan tilsynet med de interne skoler er organiseret og udmøntes i praksis. Tilsynet spænder fra et overvejende administrativt tilsyn med hovedvægten på bureaukratisk kontrol til et meget udbygget samarbejde med vægt på pædagogisk sparring mellem den interne skole og den tilsynsførende. Det er tydeligt, at der både blandt anbringelsessteder og myndigheder er forskellige opfattelser af, hvad formålet med tilsynet er, og hvordan det bør organiseres, så både kontrol- og kvalitetssikringselementerne og princippet om et tæt samarbejde med det lokale skolevæsen fastholdes. Gennemgangen af de fire interne skoler viser imidlertid også, at kvaliteten af tilsynet er meget præget af den omstillingsfase, kommunerne på undersøgelsestidspunktet stod i på grund af kommunalreformen.

I det følgende vil vi beskæftige os med tre centrale principper for tilsynet, nemlig kontrol, kvalitetssikring og tæt samarbejde med det lokale skolevæsen.

KONTROL

Analysen af de fire interne skoler viser, at stederne generelt hilser tilsynet velkomment. Interviewpersonerne understreger dog, at kontrollen skal bruges til noget konstruktivt. For at være positiv skal kontrollen kobles til faglig sparring, så kontrollen får en funktion af 'sparring i stedet for en løftet pegefinger'. I de tilfælde, hvor tilsynet er velfungerende, ser interviewpersonerne tilsynet og kontrollen som et element, der skaber samarbejde med kommunen. Som en tilsynsførende skoleinspektør selv beskriver det:

Det skulle ikke være kontrol. Det er jo ikke kontrolbesøg på den måde. Det var en udvikling af en institution i fælles interesse. For vi er da interesserede i at have en god intern skole. Sæt nu vi selv skulle bruge den ... Hvis alle kommuner tog det alvorligt, så

kunne det være, at det blev løst. Tog det som en pædagogisk opgave mere end en tilsynsopgave med kontrol.

Interviewpersonerne fortæller også, at de ser tilsynet som en mulighed for at synliggøre og berette om de problemstillinger, de oplever at stå over for. Det drejer sig bl.a. om et øget krav om skriftlighed, deltagelse i nationale test samt udarbejdelse af elevplaner og undervisningsplaner, som anbringelsesstederne via tilsynet holdes op på at lave. Tilsynet giver på grund af dets kontrolfunktion derudover anbringelsesstederne anledning til at reflektere over tilrettelæggelsen og organiseringen af undervisningen.

Lærerne og deres ledere fortæller, at de gerne vil holdes op på de faglige mål og på folkeskolens krav, men de efterlyser samtidig hjælp til at opfylde disse krav, fx ved at få lettere adgang til serviceforanstaltninger, fx hjælpemidler, it-systemer og temadage, som andre lærere har.

KVALITETSSIKRING

På alle fire anbringelsessteder lægger de ansatte og deres ledere vægt på, at tilsynet er baseret på dialog. Tilsynet skal ifølge beskrivelserne fungere som et fagligt modspil og som en mulighed for at kunne spejle sig i den pædagogiske udvikling på området. Ingen af de interviewede oplever det modsatte, dvs. ren kontrol, men i nogle tilfælde er tilsynet så rutineret, at lærerne og lederen ikke oplever det som nogen faglig gevinst for stedet.

Tilsynet og kontrollen anses generelt som en form for kvalitetsstempel. En lærer fortæller om sine tanker om tilsynet:

Og jeg tænker nogen gange lidt, at det næsten skulle. Jeg kommer til at tænke på de der rengøringssedler, der sidder på toiletterne, altså, hvor man kan sige, med dato og sådan noget, selvfølgelig skal det ikke være, men hvis de der manualer siger, at det skal være en gang om året eller sådan et eller andet, så burde man næsten have, burde vi have et certifikat eller et eller andet, hvad man ville kalde en smiley, som sagde den der dag, den dato, der er vi blevet, der har vi haft tilsyn, ikke?

På trods af at interviewpersonerne overordnet set er glade for tilsynet, og at de, som citatet illustrerer, ser det som et muligt kvalitetsstempel, efter-

lyser de mere lydhørhed i forhold til den fleksibilitet, som netop er kendetegnende for deres undervisningstilbud, der skal kunne rumme børn og unge, som lærere i andre sammenhænge ikke har kunnet finde plads til.

TÆT SAMARBEJDE MED DET LOKALE SKOLEVÆSEN

Det sidste af de tre centrale principper for tilsynet handler om at sikre de interne skoler en kobling til det lokale skolesystem gennem fælles møder, temadage, brug af lokaler eller elevens deltagelse i enkelte fag i den lokale skole. Tanken bag samarbejdet er at skabe de bedste muligheder for elevernes integration i normalsystemet, styrke fagligheden på de interne skoler og sikre, at erfaringsopsamling fra de interne skoler kommer videre i systemet.

Denne form for tilsyn praktiseres dog kun på ét af opholdsstederne i undersøgelsen, nemlig anbringelsessted D. Dette sted samarbejder med det lokale skolesystem i en udstrækning, som svarer til den Undervisningsministeriets, lægger op til. Det gælder i forhold til at samarbejde om undervisning i valgfag, låne faglokaler og gøre brug af særlige undervisningsfaciliteter. Også i forhold til lokal kursusvirksomhed og efteruddannelse, udvalgsarbejde og møder er det meget begrænset, hvor meget lærerne og lederne for de interne skoler deltager i dette. Dette meget sparsomme samarbejde med det lokale skolevæsen kunne tyde på, at der ligger en udfordring i at tænke de interne skoler mere ind som en integreret del af skolesystemet, således at de interne skoler ikke risikerer at blive isolerede enheder. Det sparsomme samarbejde medfører en manglende inspiration udefra, hvor lærerne selv må sørge for at holde sig opdaterede og ikke har samme adgang som andre lærere til at deltage i kurser, efteruddannelse, temadage mv., som kunne levere givtig inspiration og bidrage til metodeudvikling samt sikre, at den undervisning de tilrettelægger for eleverne er fyldestgørende.

SAMMENFATNING OG KONKLUSION

SKOLEGANG FOR BØRN, DER ER ANBRAGT PÅ EN DØGNINSTITUTION ELLER ET OPHOLDSSTED

I dette kapitel samler vi op på de vigtigste problemstillinger, der er blevet nævnt i de forrige kapitler. Vi vil især fokusere på, hvordan anbringelsesstederne har organiseret børnenes skolegang, hvilken betydning pædagoger og lærere tillægger skolegangen, hvordan de to faggrupper samarbejder om børnenes skolegang, og hvordan tilsynet med de interne skoler fungerer. Vi berører både forhold, som henholdsvis fremmer og hæmmer samarbejde og fokus på skolegang under anbringelsen.

I undersøgelsen har vi interviewet pædagoger og lærere samt ledere for begge faggrupper. Desuden har vi interviewet enkelte PPR-psykologer og tilsynsførende. Interviewene er gennemført enkeltvis og i fokusgrupper. På otte forskellige anbringelsessteder i fire kommuner er der gennemført 28 interview. Af de otte institutioner er tre døgninstitutioner og fem opholdssteder. En af døgninstitutionerne og tre af opholdsstederne har interne skoler. Derudover har et opholdssted tilknyttet en specialskole. På de øvrige anbringelsessteder modtager børnene undervisning i almindelige folkeskoleklasser, specialklasser, specialskoler eller – for de unges vedkommende – i forskellige uddannelses- og beskæftigelses-tilbud.

De otte anbringelsessteder kan størrelsesmæssigt inddeles i tre kategorier: *lille* (1-10 pladser), *mellemstor* (11-19 pladser) og *stor* (over 20 pladser). Af de otte steder kan fire steder kategoriseres som små, to som mellemstore og to som store. Vi har bevidst udvalgt steder med en variation i forhold til anbringelsestype og målgruppe og har således medtaget bl.a. en behandlingsinstitution og en akutinstitution.

Selvom anbringelsesstederne har forskellige målgrupper og har specialiseret sig i fx en specifik aldersgruppe, et bestemt køn eller en specifik problematik, har vores interview og stedernes officielle præsentation vist, at anbringelsesstederne i udstrakt grad fremhæver de samme målsætninger for børnenes udvikling og tarv. Stederne ønsker fx alle at styrke de anbragte børns og unges selvværd, øge deres livskvalitet, gøre dem selvstændige og styrke deres sociale kompetencer. Som det fremgår af præsentationen af stederne, viser det sig dog, at der er forskel på de socialpædagogiske tilgange.

UNDERVISNINGEN PÅ DE INTERNE SKOLER

De interne skoler er som alle andre forpligtet af Folkeskolelovens krav og er med hensyn til det faglige indhold relativt ensartede i deres fagudbud. Der undervises i folkeskolens hovedfag dansk, matematik og engelsk. Efter at fysik er blevet obligatorisk, undervises der de fleste steder også i fysik. Tre steder har det integreret i deres temaundervisning. Ud over disse hovedfag har samtlige skoler tema- eller emneundervisning i boglige fag som fx samfundsfag, historie, geografi og kristendom.

Overordnet set er skolernes måde at organisere deres undervisning på præget af en stor fleksibilitet, dvs. at undervisningen kan ændres fra dag til dag og tilpasses den enkelte elev. Endvidere gøres der hyppigt brug af udflugter væk fra skolen (udstillinger, cykelture, virksomhedsbesøg mv.). Derudover tilrettelægges undervisningen individuelt i den forstand, at der i udstrakt grad bygges på undervisningsdifferentiering, dvs. en individuelt tilrettelagt undervisning med udgangspunkt i den enkelte elevs faglige ståsted. Eleverne undervises enten sammen i samme fag, men på forskellige niveauer, sammen i forskellige fag og på forskellige niveauer eller også undervises de enkeltvis – eventuelt i et fælles lokale med afskærmning. På grund af elevernes koncentrationsproblemer arbejder flere af stederne med et system, hvor en elev kan holde en mindre

pause og være fysisk aktiv, få frisk luft etc. Undervisningen er endvidere karakteriseret ved en tæt og intensiv lærerstøtte/voksenkontakt. Der er 2-3 elever pr. lærer, og eleverne følges tæt. Lærerne fortæller, at eleverne ofte har store koncentrationsproblemer og ikke magter at arbejde selvstændigt ret længe. Derudover har børnene og de unge svært ved at fungere i større grupper som i en almindelig folkeskoleklasse.

Lærerne på de interne skoler mærker tydeligt, at Undervisningsministeriet har strammet op i forhold til læse- og timeplaner. De oplever at stå i et krydsfelt mellem at skulle leve op til krav om evaluering af den enkelte elev (fx via afgangsprøver og nationale test) og ønsket om at beskytte den sårbare elev imod det, ifølge dem, uundgåelige nederlag, som evalueringen vil være.

Set udefra kan man spørge, om lærerne overbeskytter deres elever og fratager nogle af dem muligheden for at opnå den sejr, det kan være at aflægge afgangsprøve.

De interne skoler kombinerer en snæver og en bred forståelse af undervisningsbegrebet. Med udgangspunkt i det snævre undervisningsbegreb fokuserer de på at udvikle basale faglige kundskaber for at råde bod på faglige mangler og huller, som er opstået i løbet af børnenes hidtidige skolegang. Der lægges her vægt på målrettet træning i konkrete færdigheder som fx at kunne læse, skrive og regne. Samtidig fokuserer de med udgangspunkt i det brede undervisningsbegreb også på at inddrage elevens sociale og personlige problemer som et vigtigt indhold i undervisningen, således at disse sidestilles med den snævert faglige undervisning – eller også lader de de personlige problemer være forudsætning for undervisningen.

ANBRINGELSESSTEDERNES FORSKELLIGE PERSPEKTIVER PÅ BØRNENE OG DERES SKOLEGANG

Analysen af interviewene på de otte anbringelsessteder viser, at der er forskel på stedernes måde at anskue børnene og de unge, hvilket har betydning for, hvordan skolegangen på det enkelte sted indrettes. For at anskueliggøre denne forskel har vi – inspireret af Caswell (2005) – konstrueret to forskellige socialpædagogiske perspektiver: et *omverdensinkluderende perspektiv* med fokus på ressourcer og kompetencer og et *individualiserende perspektiv*, hvor indsatsen forekommer at være mere lukket om sig

selv. Der er tale om to forenkledede perspektiver, og man kan derfor ikke tale om, at et anbringelsessted udelukkende er præget af ét perspektiv. De to perspektiver kan sagtens være i spil på en gang på samme anbringelsessted. Alligevel mener vi, at det i vores analyse af stederne er muligt at pege på, at nogle steder er mere præget af det ene perspektiv end af det andet. I analysen af de to perspektiver har vi primært fokuseret på pædagogerne, da det er forskelligt, i hvor høj grad lærerne er knyttet til anbringelsesstederne.

Forskellene i de pædagogiske perspektiver viser sig bl.a. i:

- Anbringelsesstedernes beskrivelser af børnenes problemer, hvor selvet enten tematiseres som en skadet indre kerne eller som en social størrelse, som dannes og udvikles i samspil med andre.
- Anbringelsesstedernes målsætninger i forhold til den socialpædagogiske indsats, som kommer til udtryk gennem beskrivelser af den måde, de organiserer det daglige pædagogiske arbejde.
- Synet på mulighederne for de børn og unge, som går i intern skole. Steder domineret af det omverdensinkluderende perspektiv ser større muligheder for integration i det normale skolesystem end steder, der i højere grad er præget af det individualiserende perspektiv.

Vores analyse af de otte anbringelsessteder viser således, at der er forskel på stedernes måde at anskue børnene og de unge på, og i forlængelse heraf er der også stor forskel på, hvordan deres skolegang anskues.

Det er vigtigt at bemærke, at denne forskel ikke skyldes, at de steder, der arbejder mere omverdensinkluderende, har børn og unge med mindre komplekse problemer, end de steder, der er mere præget af et individualiserende perspektiv. Det er altså ikke omfanget eller tyngden af børnenes problemer, der afgør det pædagogiske perspektiv. De steder, som er mere præget af en mangeltænkning, står over for den udfordring at finde måder at forholde sig til børnenes problemer, så de ikke kommer til at skygge for et fokus på at udvikle metoder, der kan styrke børnenes og de unges skolekundskaber og dermed øge deres muligheder for at blive integreret i det normale uddannelsessystem og senere på arbejdsmarkedet.

Vores analyse tyder derudover på, at nogle interne skoler fortsat er præget af en automatforestilling om, at døgntilbud og skole hænger sammen som et samlet tilbud, hvilket kan betyde, at målsætningen om at

få børnene integreret i det normale skolesystem, så snart det kan lade sig gøre, tabes af syne. Kun én af de fire interne skoler forholdt sig meget selvkritisk til, at børnene automatisk skal gå i den interne skole.

Der ligger et dilemma i, at flere af stederne på den ene side betoner, at børnene og de unge ikke evner social deltagelse i fx folkeskolen, men på den anden side organiserer undervisningstilbud, som ikke understøtter en sådan udvikling. Undervisningen på de interne skoler er meget individuel og baseret på en meget tæt relation mellem lærere og barn. En udfordring, særligt for stederne med intern undervisning, ligger tilsyneladende i reelt at fokusere på at skabe sociale deltagelsesmuligheder både i selve anbringelsen og i skolegangen, som kan forskubbe fokus fra barnets eller den unges mangler hen imod et fokus på ressourcer og på at skabe social og faglig integration.

Det skal i denne sammenhæng dog også understreges, at såvel pædagogerne som lærerne arbejder inden for rammer og under vilkår, de ikke altid har indflydelse på. Blandt andet fortæller interviewpersonerne, at de børn, som anbringes i dag, har det dårligere på anbringelsestidspunktet end børn, der blev anbragt tidligere. Man skal også huske, at de interne skoler er rigtig gode til på mange måder at rumme børn og unge, som er opgivet mange andre steder.

SAMARBEJDET MELLEM PÆDAGOGER OG LÆRERE

I undersøgelsen har vi beskæftiget os med samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Vi har i den forbindelse anvendt to samarbejdsbegreber. Det ene, *flerfagligt samarbejde*, henviser til den situation, hvor forskellige faggrupper arbejder parallelt på samme sag med en aftalt arbejdsdeling, men uden at arbejde direkte sammen, mens det andet, *tværfagligt samarbejde*, henviser til den situation, hvor forskellige faggrupper arbejder sammen på den samme opgave, med en fælles problemstilling og målsætning, med aftalt rollefordeling og ansvarsområde (Hansen, 1999).

Vi har i vores analyse af samarbejdet mellem pædagoger og lærere valgt at tage udgangspunkt i samarbejdet om børnenes og de unges *lektier*. Vi har ønsket – både på et praktisk og på et fagligt niveau – at afklare, hvilke forhold der virker henholdsvis hæmmende og fremmende for samarbejdet.

På det praktiske niveau viser det sig bl.a., at lærernes og pædagogernes forskellige arbejdstider virker hæmmende på samarbejdet, fordi de besværliggør overdragelse af informationer.

For at pædagoger og lærere kan bakke hinanden og børnene op om lektielæsningen, anvender anbringelsesstederne lektiebog og stilletimer. Vores interview viser imidlertid, at det kan være svært at håndhæve stilletimer i en travl hverdag. Støtte til skolegangen kræver ekstra opmærksomhed fra anbringelsesstedernes side. Det er ikke nok med mere almene ordninger som fx en kontaktpædagogordning, eller at en pædagog har ansvaret for at skrive i lektiebogen. Støtte til skolegangen kræver, at der afsættes ressourcer og gennemføres særlige tiltag, fx at en lærer kommer og hjælper børnene med deres lektier, eller at der ansættes en særlig koordinator.

På det faglige niveau viser vores interview, at faglige forhold, som fx generaliserende beskrivelser af den anden faggruppes arbejde, kan virke hæmmende for samarbejdet og gøre det sværere at opnå enighed om et fælles mål for indsatsen. På grund af disse forhold, viser undersøgelsen, kan det være vanskeligt for de to faggrupper at leve op til idealet om et tværfagligt samarbejde. Ud over at have en konkret viden om hinandens arbejdsbetingelser, arbejdsområde, organisation og faglighed er det også vigtigt at have et personligt kendskab til hinanden. Uformelle samarbejdsrelationer gør imidlertid samarbejdet meget personafhængigt og derfor sårbart over for udskiftning blandt de ansatte. Det kan således understøtte det tværfaglige samarbejde at indbygge nogle formaliserede samarbejdsstrukturer mellem den enkelte (kontakt)pædagog og læreren, som sikrer, at der foregår en koordinering af indsatserne.

Et tværfagligt samarbejde om at løse praktiske spørgsmål knyttet til børnenes skolegang, fx i forhold til lektielæsning, hjælper børnene med at orientere sig og forstå vigtigheden af skolegangen.

TILSYN MED DE INTERNE SKOLER

Med udgivelsen af tilsynsmanualen har Undervisningsministeriet præciseret og skærpet tilsynsopgaven med de interne skoler med hensyn til undervisningens indhold og omfang (Undervisningsministeriet, 2003). Formålet med tilsynet er overordnet at sikre, dels at de anbragte børn og unge får en undervisning, som er på højde med den undervisning, de

ville kunne få andre steder, dels at sikre en tæt tilknytning mellem anbringelsesstedet og det lokale skolesystem med en målsætning om elevernes (re)integrering i det almindelige uddannelses- og skolesystem for øje. Tilsynet har elementer af både kontrol og faglig støtte, fx skal tilsynet gerne støtte lærerne på anbringelsesstederne i at samarbejde med det lokale skolevæsen.

I undersøgelsen har vi belyst, hvordan tilsynet er organiseret og fungerer på de fire anbringelsessteder med interne skoler. Tilsynet på de fire steder er forskelligt. For at anskueliggøre forskellene har vi inddelt tilsynene i:

- et administrativt tilsyn, hvor tilsynet alene foregår som mundtlig orientering fra lederens side til tilsynsperson uden besøg af en tilsynsperson på stedet
- et rutineret tilsyn, hvor der er jævnlige tilsyn, men mangler faglig sparring
- et udbygget tilsyn, hvor tilsynet er meget udbygget og formaliseret.

Det er tydeligt, at der både blandt anbringelsessteder og myndigheder er forskellige opfattelser af, hvad formålet med tilsynet er, og hvordan det bør organiseres, så det sikres, at både kontrol- og kvalitetssikringselementerne og princippet om et tæt samarbejde med det lokale skolevæsen fastholdes. En del af årsagen til de divergerende opfattelser skal givetvis findes i det kommunales begrænsede midler til at føre tilsynet og i omstillingen efter kommunesammenlægningerne, som på undersøgelsestidspunktet endnu ikke var fuldt implementeret.

De ansatte på anbringelsesstederne opfatter generelt tilsynet som noget positivt, så længe kontrollen bliver koblet til en faglig sparring, mens et rent administrativt tilsyn uden et fagligt modspil opleves som meningsløst.

I de tilfælde, hvor tilsynet er koblet til faglig sparring, opleves tilsynet som en form for kvalitetsstempel. Og såvel lærere og ledere på de interne skoler giver udtryk for, at de gerne vil holdes op på de faglige mål og på folkeskolens krav. Men de efterlyser samtidig mere støtte til at kunne opfylde disse krav.

Ser man på de interne skolers samarbejde og tilknytning til det lokale skolesystem – fx i form af brug af lokaler, fælles møder, temadage eller muligheden for, at elever fra de interne skoler kan deltage i enkelte

fag i den lokale skole – forekommer dette samarbejde at være meget sparsomt. Kun ét af de fire steder med intern skole, som har deltaget i undersøgelsen, har et samarbejde med det lokale skolesystem, der lever op til Undervisningsministeriets vejledende anbefalinger. Der ligger derfor en stor udfordring, både for de interne skoler og for de lokale skolemyndigheder, i at få integreret de interne skoler i det lokale skolesystem. Hvis dette ikke sker, kan de interne skoler risikere at blive små isolerede enheder. Disse skoler er små i fysisk forstand med små klasser og få elever, og eleverne har ikke samme mulighed for brede sociale kontakter, fordi de går i skole med de samme børn, som de bor sammen med. Særligt de helt små interne skoler har på grund af begrænsede ressourcer vanskeligt ved at overholde lovpligtig fagrække. Udfordringen ligger derfor i, at såvel de interne skoler som skolemyndighederne tænker kreativt, er fleksible med hensyn til de muligheder for hjælp og de krav, skolen stiller til det anbragte barn. Derudover ligger der en udfordring i at udvikle metoder til et tættere samarbejde, så fagligheden kan blive styrket, og eleverne kan blive integreret i det ”almindelige” skolesystem, fx ved at lade de anbragte gå i skole nogle timer i folkeskolen, så folkeskolen på denne måde kan blive en del af de anbragte børns hverdag.

BILAG A

LOVGIVNING OG REGELGRUNDLAG

ANBRINGELSER AF BØRN OG HENVISNING TIL SPECIALUNDERVISNING

I dette bilag beskriver vi den lovgivning, som berører anbragte børns skolegang. Det er Serviceloven, der fungerer som grundlag, når et barn eller en ung skal anbringes, mens det er Folkeskoleloven, der er baggrunden for anbragte børns og unges undervisning. Det betyder, at de to lovområder skal koordineres i indsatsen, hvilket kræver en særlig opmærksomhed på snitflader i ansvarsområder og opgavefordelingen samt tavshedspligt. Når en kommune har en antagelse om, at et barn eller en ung har særlig behov for støtte, skal barnets forhold undersøges, jf. Serviceloven § 50.

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. Afgørelsen træffes med samtykke fra forældremyndighedsindehaveren. Hvis dette ikke kan opnås, kan barnet tvangsanbringes, hvis der er åbenbar risiko for, at barnets eller den ungs sundhed eller udvikling lider alvorlig skade, jf. § 58. Inden der iværksættes en anbringelse, har kommunen pligt til at udarbejde en handleplan for barnet eller den unge, jf. § 140. Når der er truffet beslutning om, at et barn skal an-

bringes, skal der findes et anbringelsessted,⁴ 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 myndigheder og skolemyndighederne i anbringende kommune og i den stedlige kommune.⁵ Dette skal ske med henblik på at kunne tilbyde barnet den rette undervisning i forhold til barnets 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.

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 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 anbringelsen. 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.

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 almindeli-

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

5. I realiteten foregår beslutningsprocessen ofte som en parallelproces med visitationsprocessen, hvor der findes anbringelsessted og skoleplacering.

ge folkeskolesystem for herigennem at kunne fastholde kontakten til andre børn og unge i deres lokalområde (Vejledning nr. 9909, Undervisningsministeriet, 2002).

SPECIALUNDERVISNINGENS FORMÅL

I bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning hedder det, at specialundervisningen har til formål at fremme udviklingen hos elever, hvis behov ikke fuldt ud kan imødekommes i den almindelige undervisning, og hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Dette skal ske i overensstemmelse med de krav, der er angivet i Folkeskoleloven, herunder at eleverne ved skolegangens ophør har forudsætninger for fortsat uddannelse, erhvervmæssig beskæftigelse eller anden beskæftigelse. Dette formål er således udtryk for, at specialundervisningen skal sigte mod at tilvejebringe forudsætninger for, at eleverne på trods af særlige vanskeligheder skal blive i stand til at leve en normal tilværelse ved at være integreret i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

SPECIALUNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE

I vejledningen om folkeskolens indsats til elever med behov for særlig støtte uddybes retningslinjerne for tilrettelæggelsen af specialundervisning. Her hedder det, at undervisningen skal være karakteriseret af individuel tilrettelæggelse, så undervisningen kan tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger. Specialundervisningen skal endvidere baseres på elevens ressourcer, og planlægningen må være individuel inden for et konstruktivt fællesskab. Her fremhæves således, at den individuelt tilrettelagte undervisning på den ene side skal imødekomme elevernes særlige behov, men at undervisningens ramme på den anden side er et læringsfællesskab (Vejledning nr. 82 § 7, Undervisningsministeriet, 1999).

Lov nr. 412 (ændring af lov om folkeskolen, hvorved undervisningen på anbringelsessteder blev underlagt folkeskolens regelsæt) hviler på nogle eksplicitte forudsætninger, hvoraf tre skal fremhæves: Det antages for det første, at elever, der henvises til specialundervisning på disse institutioner, har et ganske særligt undervisningsbehov. For det andet forudsættes det, at alle andre muligheder inden for det normale skolesystem skal være afprøvet, og for det tredje antages det, at disse institutioner har ganske særlige betingelser for at tilbyde en specialundervisning, som netop denne gruppe kan profitere af. Her henvises til de særlige

muligheder for fleksibilitet, sammenhæng og helhed i undervisningen samt til et udvidet undervisningsbegreb, der omfatter samvær og øvrige aktiviteter i forbindelse med selve opholdet. Her ses institutionen som et sammenhængende miljø, der rummer særlige muligheder for støtte og kontinuerlig voksenkontakt (Bryderup et al., 2002).

Det pointeres, at der ikke er fastsat bestemmelser om de nærmere former for specialundervisning, og der lægges op til, at specialundervisningen kan organiseres og tilrettelægges fleksibelt, og ud fra lokale behov struktureres også på baggrund af 'andre organisationsformer end de hidtil kendte' (Vejledning nr. 82 § 7, Undervisningsministeriet, 1999).

Undervisningsministeriet fastlægger reglerne for specialundervisningen og kan i den forbindelse fravige en række af de krav, der ellers er gældende for undervisningens indhold, obligatoriske fag, evaluering af udbytte, undervisningens omfang og prøveafholdelse, undervisernes kvalifikationer samt undervisningens placering (Bekendtgørelse nr. 730 § 3, Undervisningsministeriet, 2000).

UNDERVISERNES KVALIFIKATIONER

Med udgangspunkt i betragtningerne om at specialundervisningen på et anbringelsessted eller i et dagbehandlingstilbud er af en særlig karakter, gives der rum for en vis fleksibilitet med hensyn til kvalifikationerne hos det personale, som varetager specialundervisningen. I bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning hedder det, at specialundervisning, som foregår i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder, også kan varetages af andet personale 'med forudsætninger for opgaven'. I bemærkningerne til Lov nr. 412 fremgår det, at en del af specialundervisningen kan forstås som en socialiseringsproces, 'som er af en karakter, som dels forudsætter kvalifikationer, der er anderledes end dem, der opnås ved en formel lærer-/pædagoguddannelse, og at ikke alle forskriftsmæssigt uddannede lærere og pædagoger nødvendigvis behøver besidde sådanne egenskaber'. Af andre kvalifikationer nævnes 'evne til indlevelse, entusiasme, vilje til at beskæftige sig med og søge barnets problemer løst' (Lov nr. 412), samt 'vilje og evne til at støtte elevens sociale og faglige udvikling' (Vejledning nr. 83, Undervisningsministeriet, 1999).

Specialundervisningen på de interne skoler adskiller sig på en række punkter fra specialundervisningen i folkeskoleregi. I Folkeskolelovens bestemmelser om specialundervisning optræder ikke eksplicitte formuleringer om elever med særlige behov i form af sociale og følelses-

mæssige vanskeligheder, der udspringer af de almene opvækstbetingelser. Det gør der derimod i Undervisningsministeriets overvejelser om specialundervisningen på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud.

Potentiale- og ressourcetilbudet er fremtrædende og ekspliciteret i folkeskolens officielle bestemmelser om specialundervisning som en målsætning. Disse perspektiver er imidlertid kun nævnt perifert i Undervisningsministeriets overvejelser (Bemærkninger til Lov nr. 412), hvor der spores en mere problemorienteret forståelse af specialundervisningen med udgangspunkt i anbringelsens årsager – emotionelle og sociale vanskeligheder, der i perioder blokerer for undervisning.

Lærerne skal dermed tilgodese de to forskellige målsætninger, som kommer til udtryk i de officielle formuleringer: På den ene side skal specialundervisningen fastholde sine faglige målsætninger om udvikling af skolekundskaber i Folkeskolelovens forstand, mens den på den anden side skal bidrage til elevernes personlige og sociale udvikling ved at tage afsæt i de vanskeligheder og særlige behov, der er udgangspunkt for elevernes anbringelse uden for hjemmet. Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud har altså eksplicitte både faglige og sociale mål at indløse (Bryderup et al., 2002).

BILAG B

BESKRIVELSE AF ANBRINGELSESSTEDERNE

I dette bilag beskrives de otte anbringelsessteder, som indgår i undersøgelsen. Beskrivelserne er baseret på interview med ledere og ansatte, skriftligt materiale fra anbringelsesstederne og oplysninger fra internettet, herunder stedernes hjemmesider samt Tilbudsportalen. Der er tale om anbringelsessteder med forskellige målgrupper, pædagogik og særlige tiltag i forhold til skolegang i det pædagogiske arbejde.

DØGNINSTITUTION A UDEN INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Døgninstitution A for børn og unge er en akutinstitution, som er kommunalt ejet. Institutionen blev etableret i starten af 1970'erne og blev indtil 1. januar 2007 drevet af amtet, men er nu overgået til kommunen. Akutinstitutionen kan størrelsesmæssigt kategoriseres som en *lille instituti-*

om.⁶ Institutionen er beliggende i udkanten af en større by i en stor villa med have. Institutionen har ansat pædagoger, en socialrådgiver samt praktisk personale.

MÅLGRUPPE

Akutinstitutionen definerer sin målgruppe som børn og unge i alderen 7-13 år med sociale, psykiske, adfærds- og familiemæssige problemer. Målet med indskrivning på institutionen er dels at tilbyde akutmodtagelse af kriseramte børn og unge, dels at skabe mulighed for observation med henblik på at beskrive barnet eller den unge, afklare relationen til forældrene og relationen til andre børn og på den baggrund at afdække behovet for en eventuel fremtidig foranstaltning. Børnene er normalt anbragt i ca. 3 måneder.

PÆDAGOGIK

Institutionen beskriver selv pædagogik som 'relationsopbyggende pædagogik'. Stedet har en kontaktpersonordning, hvor to pædagoger er tilknyttet barnet eller den unge. Relationen mellem barnet og pædagogen anses som vigtig, da den er med til at skabe fundamentet for nye udviklingszoner for barnet. Børnene og de unge er dog kun anbragt på stedet i kortere tid. Pædagogerne forsøger at skabe en hverdag så tæt på det 'normale' som muligt.

SKOLEGANG

De børn og unge, som er anbragt på institutionen, går alle i et kommunalt skoletilbud. Interviewpersonerne på institutionen fortæller, at det er forskelligt, hvorvidt børnene eller de unge går i special- eller normalklasse. På undersøgelsestidspunktet gik størstedelen af de anbragte børn og unge i en normalklasse. Stedet har i princippet en stilletime, hvor børnene skal lave lektier, men ifølge de ansatte fungerer stillestimen ikke så godt. På undersøgelsestidspunktet havde stedet derfor planer om at ansætte en lærer til at varetage lektielæsning nogle gange om ugen.

⁶ Vi har inddelt de otte steder i tre størrelseskategorier, som er: 1-10 pladser = lille, 11-19 = mellemstor og 20 ≤ = stor.

DØGNINSTITUTION B UDEN INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Døgninstitution B er et kommunalt døgntilbud. Størrelsesmæssigt er institutionen en *mellemstørrelse* (dvs. mellem 11-19 pladser). Institutionen er en ældre institution, men har undervejs ændret struktur. Den 1. januar 2007 er institutionen overgået fra amtet til kommunen. Døgninstitution B er beliggende i en større by og består af nogle døgnafdelinger samt en aflastningsafdeling, hvor børnene ikke bor fast. Denne afdeling anvendes også som en slags udslusning efter endt anbringelse. Institutionen har primært ansat pædagoger, socialrådgivere, en skolekonsulent samt praktisk personale.

MÅLGRUPPE

Døgninstitutionen præsenterer sig i deres materiale som en institution for børn og unge fra 3-18 år med sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder, som har behov for socialpædagogisk behandling og støtte. Børnene og de unge henvises ofte til stedet fra lokalområdet. De kan dermed fortsætte i daginstitution, skole og fritidsaktiviteter og bevare kontakten til familie og kammerater. En del af stedets børn og unge bor på institutionen i flere år i træk, men det anses ikke som optimalt, da der på grund af institutionens fleksible tilbud sker en del udskiftning i børnegruppen.

På institutionen er formålet med det pædagogiske arbejde at give det enkelte barn den støtte og omsorg, som han eller hun har brug for i sin dagligdag og i sin udvikling, således at barnet på kort og lang sigt udvikler sig til et helstøbt og selvstændigt menneske. En stor del af indsatsen handler om at hjælpe barnet via familien. Det sker ved så vidt muligt at rette en indsats mod familien og ved at give børnene selvværd og selvstændighed.

PÆDAGOGIK

Institutionen beskriver deres pædagogik som socialpædagogisk behandling. Den pædagogiske metode er først og fremmest 'aktiv involvering', hvilket defineres som at møde barnet, hvor det er. Midlet er samarbejde præget af gensidig respekt. Det pædagogiske arbejde på institutionen er præget af høj grad af personlig involverende pædagogik, intensivt familierarbejde og tæt samarbejde med alle relevante instanser.

SKOLEGANG

En del af de anbragte børn fortsætter i deres lokale folkeskole, mens en anden del skifter skole. Børnene og de unge går således på mange forskellige skoler. Det er barnets kontaktpædagog, der har ansvaret for barnets skolegang og den daglige kommunikation med skolen. Institutionen har derudover en særlig ordning med en konsulent, der kan træde til, hvis der opstår problemer med barnets eller den unges skolegang. Denne konsulent er ansat til at hjælpe det pædagogiske personale og være bindeled til børnenes skoler. Konsulenten underviser også de unge lejlighedsvis, hvis der er behov for det.

DØGNINSTITUTION C MED INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Behandlingshjemmet C er en kommunal institution, som størrelsesmæssigt tilhører kategorien *stor institution* (dvs. over 20 pladser). Institutionen blev etableret i slutningen af 1960'erne og er beliggende på landet med et stort tilhørende landområde. Institutionen består af flere forskellige afdelinger, som er fysisk adskilt i mindre enheder. Afdelingerne er specialiserede efter alder, køn og i nogle tilfælde efter specifikke behandlings- og omsorgsbehov. På grund af sin størrelse har institutionen mange ansatte, herunder socialpædagoger, lærere, socialrådgivere, psykologer og administrativt og praktisk personale.

MÅLGRUPPE

Behandlingshjemmet C modtager børn og unge i alderen 8-18 år med alvorlige følelsesmæssige forstyrrelser og tilknytningsvanskeligheder. Børnene og de unge beskrives som behandlingskrævende. Arbejdet med børnene og de unge tager udgangspunkt i en psykologisk analyse, der fungerer som grundlag for det omsorgsmæssige og pædagogiske arbejde, hvor meningsløshed afløses af meningsfuldhed og uforudsigelighed afløses af forudsigelighed og kontinuitet. Behandlingsarbejdet beskrives derfor som psykologisk, pædagogisk behandling.

PÆDAGOGIK

Institutionen beskriver selv sit behandlingsarbejde som båret af grundelementet omsorg, med kontakt og tilknytning, tilbud om stimulation og

tilsyn som de grundlæggende kvalitetsaspekter. Institutionen beskriver sig selv som faglig og båret af et humanistisk menneskesyn. Målet er at skabe et ligeværdigt og omsorgsfuldt udviklingsrum for alle børnene.

SKOLEGANG

Behandlingshjemmet C er et af de fire anbringelsessteder i denne undersøgelse, som har en intern skole. Derfor beskriver vi denne undervisning lidt nøjere i dette afsnit.

Størstedelen af de børn og unge, som bor på behandlingshjemmet, modtager undervisning i institutionens interne skole. Kun få går i en almindelig folkeskole.

Skolen er opdelt i aldersinddelte klasser, som dækker folkeskolens forløb fra 0. til og med 9. klasse. Hver klasse har fast tilknyttede lærere. Der er altid to lærere til stede i klassen. Undervisningen er tilrettelagt som vidtgående specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens § 20 stk. 1 og § 20 stk. 2. Børnene tilbydes som udgangspunkt de samme fag og det samme timetal som jævnaldrende i en almindelig folkeskole. Børnene og de unge undervises individuelt, i hold og klassevis. Behandlingstænkningen er grundlæggende i undervisningen. Skolen starter dagen med morgenaktiviteter, hvor børnene kan læse eller høre historie. Imens bliver det enkelte barn hørt i sine lektier. Derefter undervises børnene i dansk, matematik, engelsk samt tværfaglige fag og idræt.

Lærerne på den interne skole mener, at skolen som begreb har en egenverdi, og at det er vigtigt at tilstræbe en skolekultur og et skolesprog på trods af de problemer i form af fx tilknytningsvanskeligheder og kontaktforstyrrelser, som børnene har. Alle børnene har en individuel undervisningsplan, som er udtryk for de overordnede og generelle mål og metoder. På grund af, at børnenes parathed til undervisning er skiftende, er det nødvendigt, at børnene inden for et forudsigeligt mønster kan blive tilbudt forskellige kendte undervisningstilbud.

Skolen ligger på samme grund, men er fysisk adskilt fra boafdelingerne. Børnene bliver hver dag fulgt over i skolen af en pædagog.

OPHOLDSSTED D MED INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Opholdsstedet er et kommunalt ejet opholdssted, som i forbindelse med kommunalreformen den 1.1.2007 overgik fra amt til kommune. Opholdsstedet tilhører størrelsesmæssigt kategorien *stort anbringelsessted* (over 20 pladser). Stedet har flere forskellige afdelinger og en intern skole, hvor børnene og de unge går i skole. Afdelingerne ligger fysisk adskilt fra hinanden ude på landet. Da opholdsstedet er et større sted, er der ud over leder både ansat pædagoger, lærere og administrativt personale.

MÅLGRUPPE

Stedets målgruppe er børn og unge mellem 8 til 18 år, som på grund af en problematisk opvækst eller af medfødte årsager har problemer med adfærd, kontakt og trivsel og som enten er indad- eller udadreagerende. Opholdsstedet modtager ikke børn og unge med en udpræget voldsproblematik eller med et udtalt misbrug.

Ifølge opholdsstedets egen beskrivelse har det som formål at opbygge selvfølelsen og gøre det enkelte barn i stand til at tage medansvar i sin egen udvikling i sociale sammenhænge. Det enkelte barn eller den unge skal gøres i stand til at erkende egne problemstillinger og bearbejde dem.

PÆDAGOGIK

Opholdsstedet præsenterer deres pædagogik som baseret på tætte og ærlige relationer. Stedet arbejder på denne måde overordnet set med relationspædagogik. Hvert barn eller ung har tilknyttet en kontaktpædagog. En pædagog fortæller, at stedet lægger vægt på, at de ansatte skal fremstå som troværdige og åbne. Videre fortæller hun, at børnene og de unge, som bor på opholdsstedet på grund af deres problemer, har brug for trygge, overskuelige og forudsigelige rammer. Pædagogerne forsøger derfor i deres arbejde at finde en balancegang mellem at stille krav og støtte eller beskytte det enkelte barn.

SKOLEGANG

Opholdssted D har ligesom behandlingshjemmet en intern skole. Skolen modtager elever, der er anbragt på opholdsstedet, elever, som er anbragt i familiepleje, og elever fra lokalsamfundet. På undersøgelsestidspunktet

gik der kun børn og unge fra opholdsstedet på skolen. Størstedelen af de børn og unge, som er anbragt på opholdsstedet, går i den interne skole.

Eleverne, som går i den interne skole, er karakteriseret ved forstyrrende og udadreagerende adfærd, og de har behov for små enheder, trygge rammer og tydelige og ansvarlige voksne samt en struktureret hverdag.

Skolen ligger i tilknytning til et af opholdsstedets afdelinger ude på landet. Skolen er niveauopdelt i to klasser frem for aldersopdelt. Pædagogisk er skolen præget af den samme relationspædagogik som opholdsstedet, og generelt er der et tæt samarbejde med opholdsstedet. Hver elev har en kontaktlærer, som jævnligt holder møde med barnets eller den unges kontaktpædagog.

Undervisningen er tilrettelagt som vidtgående specialundervisning i henhold til Folkeskolelovens § 20 stk. 1 og § 20 stk. 2.

Skoledagen er delt op i flere blokke. Fra morgen til frokost er der undervisning brudt af et par pauser. Derefter spiser eleverne frokost sammen. Efter frokost er der igen undervisning frem til kl. 14, hvorefter der er forskellige praktiske aktiviteter eller idræt.

Tilsynspersonen i kommunen er meget aktiv i udviklingen af skoletilbuddet og holder personalet fast på virksomhedsplaner, elevplaner mv.

Skolen har et tæt samarbejde med en af de lokale folkeskoler, omkring materialer, eksamen og brug af lokaler. Der er af og til børn, der har fået undervisning i folkeskolen som et led i et udslusningsforløb. Skolen tager aktivt stilling til, hvorvidt barnet kan klare folkeskolen.

OPHOLDSSTED E MED INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Opholdssted E er en selvejende institution, som består af fire selvstændige pædagogiske tilbud:

1. et opholdssted til drenge
2. en specialscole til drenge
3. en akutinstitution til drenge og piger
4. et pædagogisk observationssted for drenge, hvor der foretages psykologisk udredning med henblik på placering.

Opholdsstedet er omkring 30 år gammelt. Størrelsesmæssigt kan stedet karakteriseres som en *lille institution* (dvs. 1-10 pladser). Stedet er beliggende ude på landet et stykke væk fra en større by. Institutionen har ansat pædagoger og lærere.

MÅLGRUPPE

Opholdsstedet E modtager unge drenge mellem 10-18 år med et bredt spekter af problemer, fx psykiske og sociale problemer. Drengene karakteriseres som 'følelsesmæssigt skadede'. De unge har derfor brug for støtte til deres skolegang, til sociale relationer, til at få struktur på dagligdagen, ændre uhensigtsmæssig adfærd og få løst op for problemer med den nærmeste familie.

Opholdsstedet modtager ikke stærkt kriminelle unge, misbrugere eller fysisk-psykisk udviklingshæmmede unge.

Formålet med anbringelsen er ifølge stedets egen beskrivelse at give de unge oplevelser, der sikrer dem en samfundsforståelse for gældende normer og kompetencer, og at give de unge positive oplevelser, så de får større selvværd, selvforståelse og føler ansvar for eget liv.

PÆDAGOGIK

Opholdsstedets overordnede pædagogiske grundlag for arbejdet med de unge er konsekvenspædagogik kombineret med en vis grad af relationspædagogik i dagligdagen. Konsekvenspædagogikken er blevet udviklet som en socialpædagogisk arbejdsform, hvor der lægges vægt på, at den sociale forståelse og væremåde er et vigtigt element i enhver læring. De unge skal lære at indgå i sociale sammenhænge. Stedets konsekvenspædagogiske arbejde bygger på et åbent og grænsesættende pædagogisk miljø, hvor den enkelte kan lære at overskue de kort- og langsigtede konsekvenser af sine handlinger. Grænsesætningerne kommer til udtryk gennem tydelige konsekvenser, som den enkelte kender. Målet med det pædagogiske arbejde er, at den enkelte unge lærer at tænke i konsekvenser forud for en handling.

SKOLEGANG

Alle de unge, der bor på opholdsstedet, går i den interne skole. Derudover var der på undersøgelsestidspunktet en elev, der er dagelev.

Skolen har egne lokaler i opholdsstedets bygninger, og derudover benytter skolen sig af de øvrige lokaler på opholdsstedet, herunder værksteder og sportshal.

Opholdsstedet har et tæt samarbejde med skolen, og opholdsstedet er sikret et tilstrækkeligt antal undervisningspladser i skolen. Der er en tæt kontakt mellem lærere og pædagoger. Hver elev har en lærer, der fungerer som primærkontakt.

Skoledagen er opdelt i fire forskellige blokke med undervisningslektioner i almindelige skolefag samt specialundervisning, praktiske aktiviteter, fx værksstedsfag, idræt og socialpædagogiske eftermiddagstilbud. Hovedvægten af de undervisningsmæssige fag er dansk, matematik og idræt. Samtlige elever i skolen undervises sammen.

De unge inddrages i undervisningsplanlægningen ved, at faglige og sociale mål beslutes i et samarbejde mellem elev og underviser. Eleven kommer selv med forslag til, hvilke målsætninger der skal opfyldes i perioden.

Den interne skole har ikke noget særligt samarbejde med den lokale folkeskole, stedets ansatte beskriver samarbejdet som ok, men der samarbejdes ikke i det daglige.

OPHOLDSSTED F MED INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Opholdssted F er ligesom opholdssted E en selvejende institution. Størelsesmæssigt tilhører opholdsstedet kategorien et *lille anbringelsessted* (dvs. 1-10 pladser). Opholdsstedet, som består af en ældre bolig, er beliggende ude på landet. Selve opholdsstedet er under ti år gammelt. Børnene bor og får undervisning i samme bolig. Lederparret bor i en villa ved siden af opholdsstedet.

Da stedet som nævnt er et mindre anbringelsessted, udgøres personalet af lederparret, en pædagog, en lærer, to pædagogmedhjælpere og en pedel.

MÅLGRUPPE

Stedet modtager udelukkende drenge mellem 10-18 år. Målgruppen for stedet er drenge, som er psykisk og socialt skrøbelige med psykosociale, emotionelle og/eller adfærdsmæssige problemer, der kræver en special-

pædagogisk indsats i form af en længerevarende placering uden for eget hjem og nærmiljø. Opholdsstedet modtager også drenge med diagnoser. Der er derudover tale om drenge, som ikke kan inkluderes i det normale skolesystem på grund af faglige huller og/eller adfærdsmæssige problemer. Målgruppen beskrives som intellektuelt og motorisk normalt vel-fungerende, men med indlæringsmæssige, sociale og følelsesmæssige vanskeligheder.

Opholdsstedet modtager ikke unge med et massivt misbrug, unge, der har udøvet grov vold eller er stærkt udadreagerende, unge, der er stærkt kriminelle, eller unge, der har psykiske lidelser, som kræver psykiatrisk behandling.

Formålet med det pædagogiske arbejde på opholdsstedet er med udgangspunkt i trygge og faste rammer at udvikle den enkeltes selvtilid og selvfølelse. Dette skal bl.a. ske gennem udviklende fællesoplevelser og megen omsorg. Formålet er derudover, at de ansatte tager udgangspunkt i den enkelte unges talenter og potentialer, og at de stærke sider findes, synliggøres og styrkes. De unge skal gives flest mulige succesoplevelser gennem kombineret teoretisk og praktisk arbejde. Opholdsstedet ønsker ifølge egen beskrivelse at skabe en hyggelig, tryk og nærværende dagligdag, hvor målet er, at de unge skal opnå tryghed, samhørighed samt personlig og social kompetence.

PÆDAGOGIK

Opholdssted F er præget af relationspædagogik, hvor personalet skal fremstå som troværdige og indgå i en ligeværdig relation. De anbragte børn har dog også brug for voksenledelse. Stedet arbejder ud fra en teori om, at det ikke er børnene, der er noget galt med, men derimod deres virkelighed, der er anderledes end andre børns. Børnene skal hjælpes til at finde egne potentialer, så de kan komme videre i deres udvikling.

SKOLEGANG

Opholdssted F har egen intern skole efter overenskomst med den stedlige kommune. Som nævnt er den interne skole beliggende i samme bygning som opholdsstedet. I skolen går der udelukkende drenge fra opholdsstedet.

Skolen arbejder ud fra et helhedssyn på den enkelte dreng, hvilket indebærer, at alle styrker bruges til udvikling af identitet og til gavn for indlæring. Skolen er inspireret af Howard Gardners forskning om

'De mange intelligenser', som betoner et bredere felt af kompetencer. Skolen har derfor også valgt at tillægge det kropslige en stor betydning. På baggrund af det pædagogiske udgangspunkt ønsker lærerne i skolen at møde den enkelte dreng der, hvor han er, og tage udgangspunkt i den enkeltes ressourcer. Den interne skole gør derfor også brug af forskellige læringsstile, afhængigt af det enkelte barn.

En skoledag i den interne skole er inddelt i to dele, hvor formiddagen bliver brugt til undervisning i normale fag som fx dansk, matematik og engelsk. Efter en frokostpause fortsætter skoledagen med normale fag. Om eftermiddagen kan drengene deltage i idræt, blive undervist i kreative fag eller deltage i spil etc.

OPHOLDSSTED G UDEN INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Opholdssted G er en tidligere amtskommunal døgninstitution, som i forbindelse med kommunalreformen blevet omdannet til et opholdssted for unge. Størrelsmæssigt har institutionen en *mellemstørrelse* (dvs. mellem 11-19 pladser). Opholdsstedet er beliggende i udkanten af en større by i en tidligere landbrugsejendom med tilhørende landareal. På grund af sin placering findes der flere folkeskoler og ungdomsuddannelser i nærheden af opholdsstedet.

Stedet har ud over forstanderne ansat pædagoger, køkkenpersonale, administrative medarbejdere og en pedel.

MÅLGRUPPE

Opholdssted G modtager kun unge i alderen 14-23 år. De unge, som modtages, beskrives som socialt, familie- og følelsesmæssigt truede på grund af omsorgsvigt, der skyldes problemer i familien.

Målet med indskrivningen på opholdsstedet er at understøtte den enkelte unges udvikling i et så tæt samarbejde med forældrene som muligt med henblik på, at den unge sikres så gode opvækstvilkår som muligt. Ifølge opholdsstedets egen beskrivelse skal de ansatte på opholdsstedet gennem samtale, samvær og handling påvirke de unge til at have respekt for andre mennesker, give dem livslyst og skabe udvikling til selvstændighed, så de efter endt ophold kan klare en selvstændig tilværelse i egen bolig. Opholdsstedet modtager ikke unge med misbrug.

PÆDAGOGIK

Opholdsstedet beskriver deres pædagogiske arbejde som behandlingsarbejde. I arbejdstilrettelæggelsen lægges der stor vægt på, at samværet med de unge prioriteres højt, og at de unge oplever en stor grad af stabilitet og regelmæssighed i personalegruppen. Dette anses som en forudsætning for at opnå gode resultater i arbejdet med disse unge. De unge inddrages i planlægningen af deres ophold på opholdsstedet samt i, hvad der skal ske efter opholdet. Alle unge får tilknyttet en kontaktperson, der er tovholder for samarbejdet med den unge, familien, socialforvaltningen m.fl.

Opholdsstedet vægter højt at have et godt samarbejde med forældrene og den øvrige familie, og udslusning af de unge til egen bolig prioriteres højt. Langt over halvdelen af de unge, der modtages, udsluses med en udslusningsperiode af kortere eller længere varighed efter opholdet på opholdsstedet.

SKOLEGANG

Da opholdsstedet ikke har en intern skole, går stedets unge i skole i de lokale skoletilbud. Stedet har et tæt samarbejde med lokale skole- og uddannelses tilbud, herunder også specialtilbud, hvor der fx har været etableret specielle klasseforløb for elever, som har vanskeligheder med at følge undervisningen i en almindelig folkeskoleklasse.

OPHOLDSSTED H UDEN INTERN SKOLE

GENERELLE OPLYSNINGER

Det sidste af de otte steder, som har deltaget i denne undersøgelse, er opholdssted H, som er en selvejende institution, der har til huse i en gammel gård i en provinsby. Størrelsesmæssigt tilhører opholdstedet kategorien *lille opholdssted*. Opholdsstedet er et nyere sted, der er under ti år gammelt.

MÅLGRUPPE

Opholdssted H modtager unge i alderen 14 til 18 år med psykiske problemer. Formålet med opholdet er, som opholdsstedet præsenterer det, at oprette en relation til de unge, så de får tillid til de voksne og kan bruge dem som identifikationsmodeller. De unge skal opnå sociale kompe-

tencer og selvindsigt for at kunne fungere i personlige og samfundsmæssige relationer.

De unge skal lære at fungere alderssvarende og at få tillid til sig selv. Derudover er formålet med anbringelsen, at de unge skal lære at overholde de sociale regler og normer, der er nødvendige for at kunne fungere i personlige og samfundsmæssige relationer. Opholdsstedet lægger, som de selv beskriver det, vægt på at udvikle de unges kvalifikationer i forhold til uddannelse eller praktik, der vil gøre dem i stand til at varetage et arbejde.

PÆDAGOGIK

Pædagogisk er stedet præget af relationspædagogik kombineret med struktureret pædagogik. Opholdsstedet beskriver sin pædagogiske metode som baseret på involveringspædagogik, der tager udgangspunkt i husets regler, som er både normsikrende og grænsesættende for de unge.

Der sættes individuelle mål, da de unge har forskellige problematikker og forskellige behandlingsbehov. Alle mål er bygget op af delmål, og delmålene er af en sådan karakter, at der altid kan opnås større eller mindre succes i det daglige.

Samtidig arbejder opholdsstedet også ud fra strukturpædagogik, dvs. ud fra en overskuelig og struktureret hverdag med få regler og faste rammer for hele døgnet, hvor de voksne fremstår som tydelige rollemodeller. Det sker for, at de unge kan føle sig trygge og kende deres rolle. Den overordnede pædagogiske målsætning for opholdsstedet er ifølge stedets egen beskrivelse at støtte og fremme de unges personlige kvalifikationer, så de unge bliver i stand til at indgå i det almindelige samfundsliv på en tilfredsstillende måde og ender med at kunne bemestre egen livssituation og opnå størst mulig livskvalitet. Opholdsstedet arbejder med en veksling mellem individuelle og gruppeaktiviteter med nærværende voksne, hvor man fokuserer på de unges ressourcer, så de får overskud til at udvikle sig i positiv retning.

SKOLEGANG

Opholdssted H har ikke en egen intern skole, men stedet har et tæt samarbejde med en specialskole, som er oprettet af opholdsstedets leder. Specialskolen er oprettet netop med henblik på at kunne give opholdsstedets unge et undervisningstilbud. På skolen undervises størstedelen af

de unge, og der samarbejdes tæt med opholdsstedet både pædagogisk og praktisk i dagligdagen. Skolen modtager også børn udefra.

Opholdsstedet har en udtrykt målsætning om, at alle unge, der bor på opholdsstedet, så vidt muligt skal have en 9. klasses afgangseksamen. Og stedet støtter de unge i at få så meget skolegang og arbejdsstræning, at det vil være muligt for dem at få en uddannelse eller et arbejde, så de kan klare sig selv økonomisk. Specialskolen giver ikke eleverne lektier for.

LITTERATUR

- Ankestyrelsen (2006): *Børn og unge anbragt uden for hjemmet – kvartalsstatistik 2006:3*, in: Ankestyrelsens statistikker.
- Ahlstrøm, D. et al. (2002): *Undervisning mellem profession og forskning – et indblik i det pædagogiske arbejdsfelt*. Systime.
- Backe-Hansen, E. (2003): *Barn uten for hjemmet. Flytning i barnvernets regi*. Oslo: Gyldendal.
- Bryderup, I.M., Madsen, B., & Perthou, A.S. (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. København: Danmark Pædagogiske Universitet.
- Bryderup, I.M. & Andsager, G. (2006): *Skolegang for anbragte børn og unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Caswell, D. (2005): *Handlemuligheder i socialt arbejde – et casestudie om kommunal frontlinjepraksis på beskæftigelsesområdet*. Ph.d.-afhandling. Institut for Samfundsvidenskab & Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter og AKF.
- Christensen, B. (1995): Virkelighedens tale. *Danske Sociologi* 4/1995. København.
- Christoffersen, M.N. (1993): *Anbragte børns livsforløb*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Egelund, T. & Hestbæk, A-D. (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Esmark, A., Bagge Lausten, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (red) (2005): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gautun, H., Sasaoka, K. & Gjerustad, C. (2006): *Brukerundersøkelse 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.
- Henriksen, L. (2007a): Skolefolk efterlyser lektiedebat, in: Kristeligt Dagblad den 17.10.2007.
- Henriksen, L. (2007b): Eksperter: lektier skal ud af skolen, in: Kristeligt dagblad den 17.10.2007.
- Kristensen, O.S. (2006): *Mellem omsorg og metode – tværfaglige studier i institutionsliv*. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Ogden, T. (1989): Samarbeid mellom skole og barnvern – noen centrale temaer og problemstillinger fra gruppesamtaler, *Specialpedagogik*, 2/89, Oslo.
- Ogden, T. (1995): Kompetence i kontekst. Et studie af risiko og kompetence hos 10-13 åringer. *Rapportserie fra Barnevernets utviklingscenter* 3/1995, Oslo.
- Jensen, N.R. & Gudmundsson, G. (2005): *Pædagogik for unge med særlige behov: en forskningsbaseret udredning om, "hvad der virker"*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jensen, H.S. et al. (2003): *Pædagogiske nærbilleder – Pædagogik og pædagoger på socialpædagogiske opholdssteder*. Ranum Seminariet.
- Johansen, M.V., Østergaard, P. & Jensen, H.S. (2004): *Når lærere og pædagoger arbejder sammen. Dokumentation af udviklings- og læringsrum for anbragte børn og unge på socialpædagogiske opholdssteder*. Ranum Seminariet. KABU og Socialministeriet.

- 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*. Børnesagens Fællesråd.
- Kristensen, O.S. et al. (2005): *Hvor bevæger døgninstitutionerne sig hen?* (Foreløbig sammenfatning af forskningsprogrammet Børn og unge på døgninstitution).
- Kristensen, O.S. et al. (2006): *Mellem omsorg og metode – tværfaglige studier i institutionsliv*. Viborg: Forlaget PUC og CVU Midt-Vest.
- 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.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2006): *Tværfagligt Samarbejde. Perspektiv og strategi*, Aarhus: Klim.
- Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos et al. (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Quinton, D. & Rutter, M. (1988): *Parenting Breakdown. The Making and Breaking of Intergenerational links*. Aldershot: Avebury.
- Ramsung, A. & Nielsen, O.D. & Jensen, P.S. (1992): *Evaluering af samarbejdet: Lindehuset*. Jægerspris: Møllegårdsskolen.
- Sandholt, P.D. (2004): *Fokus på plejebørn i folkeskolen. Hvordan trives de?* Ukendt udgivelsessted.
- Sallnäss, M. (2000): *Barvårdens institutioner – fremvækst, ideologi och struktur*. Stockholm: Socialhögskolan.
- Schjellerup Nielsen, H. (2006): *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. HPA-serie 1, Arbejdspapir 9. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schjellerup Nielsen, H. & Zobbe, K. (2003): *Børn og unges relationsdannelse på en lokal døgninstitution*. Hillerød: Teori og Metodecenteret.
- Schwartz, I. (2007): *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Filosofi, Pædagogik og religionsstudier. Odense: Syddansk Universitet.

- Schwartz, I. (2001): *Socialpædagogik og anbragte børn*. København: Nordisk Forlag.
- Schwartz, I. (2000): Indre kaos hos børn kræver ydre styring – eller gør det? Videnskab eller myte i døgninstitutionspædagogisk arbejde med børn. *Social Kritik*, 70, september.
- Socialministeriet (2004): *Vejledning om tavshedspligt, der har betydning for kommunernes indsats med at hjælpe børn og unge gennem dialog og samarbejde med forældrene*. 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.
- Sommer, D. (1996): *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, D. (2005): *Omsorgskonstruktioner. Socialpædagogik og mennesker med multiple udviklingsbæmninger*. Systeme Academic.
- Søndergaard, D.M. & Staunæs, D.I., Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (1999): Vejledning nr. 83 af 10. juni 1999. Vejledning om indgåelse af overenskomst om undervisning mellem kommuner/amtskommuner og dagbehandlingstilbud/anbringelsessteder.
- Undervisningsministeriet (2000): Bekendtgørelse nr. 896 af 22. september 2000. Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.
- Undervisningsministeriet (2002): Vejledning om Folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Vejledning nr. 9909 af 06/12/2002 (Gældende).
- Undervisningsministeriet (2003): Manual for tilsyn med undervisning i dagbehandlingstilbud samt på opholdssteder og døgninstitutioner. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2005): Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. BEK nr. 1373 af 15.12.2005 (Gældende).
- Undervisningsministeriet (2006): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 1195 af 30/11/2006 (Gældende).

Aarhus 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 Miiller, 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, T., Hohnen, P., 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. Netpublikation.
- 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., Mortensøn, 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., Miiller, 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 kvalitets sikring af multisurveydata.* 2007. 181 s. ISBN: 978-87-7487-871-1. Netpublikation.
- 07:27 Rostgaard, T. & Thorgaard, C.: *God kvalitet i aldreplejen. 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, ægtemænd. 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 barselorlov. 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 metodeudviklingsprojekt*. 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.
- 08:12 Filges, T.: *Virksomheders rekruttering*. ISBN: 978-87-7487-901-5. 146 s. Kr. 150,00.
- 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. 125,00.
- 08:16 Mattsson, C., Hestbæk, A-D. & Andersen, A.R.: *11-årige børns hverdagsliv og trivsel. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 181 s. ISBN: 978-87-7487-902-2. Kr. 180,00.

- 08:17 Bach, H.B. & Larsen, B.: *300-timers-reglen. Betydningen af 300-timers-reglen for gifte kontanthjælpsmodtagere*. 138 s. ISBN 87-7487-903-9. Kr. 140,00.
- 08:18 Bengtsson, S.: *Handicap og samfundsdeltagelse 2006*. 259 s. ISBN 978-87-7487-904-6. Kr. 260,00.
- 08:19 Beer, F., Winter, S.C., Skou, M.H., Stigaard, M.V., Henriksen, A.C. & Friisberg, N.: *Statslig og kommunal beskæftigelsesindsats. Implementering af "Flere i arbejde" for strukturreformen*. 289 s. ISBN 978-87-7487-905-3. Kr. 278,00
- 08:21 Ottosen, M.H. & Christensen, P.S.: *Anbragte børns sundhed og skolegang. Udviklingen efter anbringelsesreformen*. 129 s. ISBN 978-87-7487-907-7. Kr. 130,00.
- 08:22 Klitgaard, C. & Damgaard, B.: *Integrations- og oplæringsstillinger i kommunerne*. 97 s. ISBN: 978-87-7487-908-4. Kr. 100,00.
- 08:23 Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A.-D., Lausten, M., Knudsen, L., Fuglsang Olsen, R. & Gerstoft, F.: *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater fra SFT's Forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 327 s. ISBN 978-87-7487-910-7. Kr. 320,00.
- 08:24 Emerek, R., & Holt, H.: *Lige muligheder – Frie valg? Om det kønspolitiske arbejdsmarked gennem et årti*. 369 s. ISBN: 978-87-7487-911-4. Kr. 360,00.
- 08:25 Perthou, A.S., Mortensøn, M.D. & Andersen D.: *Skolegang under anbringelse. Delrapport 3*. 121 s. ISBN: 978-87-7487-913-8. Kr. 120,00.

SKOLEGANG UNDER ANBRINGELSE

Børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, klarer sig ofte dårligt i skolen. Det er især på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder, at børnene halter bagefter, og der er derfor behov for et øget fokus på skolegangen på disse institutioner.

SFI har via kvalitative interview med ledere, pædagoger og lærere på otte institutioner samt tilknyttede medarbejdere fra den kommunale PPR undersøgt, hvilke forhold der har betydning for anbragte børns skolegang. Rapporten fokuserer dels på samarbejdet mellem de professionelle faggrupper, der er involveret i de anbragte børns og unges dagligdag, dels på forvaltningen af det lovpligtige tilsyn med de anbragte børns skolegang. Studiet viser bl.a., at tilsynet praktiseres meget forskelligt fra sted til sted, og at samarbejdet omkring skolegangen ofte er præget af et fokus på sociale og behandlingsmæssige hensyn, hvilket kan være med til at hæmme undervisningsperspektivet.

Rapporten er den tredje i en serie på fire om anbragte børns skolegang. Delrapport 1 indeholdt kvantitative analyser af eksisterende data om anbragte børn og unge. Og delrapport 2 fokuserede på vægtningen af skolegangen i visitationsprocessen inden en anbringelse. Resultater og konklusioner fra de tre delrapporter er samlet i en sammenfatningsrapport.