



**Når lærere og pædagoger arbejder sammen:
Dokumentation af udviklings- og læringsrum
for anbragte børn og unge på socialpædagogiske
opholdssteder**

Ranum Seminariet 2004



Forord

Nærværende rapport er resultatet af et projekt gennemført i et netværkssamarbejde mellem Ranum Seminariet og 11 socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt. Projektet "Når lærere og pædagoger arbejder sammen: Udviklings- og læringsrum for anbragte børn og unge på socialpædagogiske opholdssteder" er et delprojekt under Socialministeriets KABU projekt (Kvalitet i Anbringelsesarbejdet med Børn og Unge) og finansieret af midler herfra. Udover rapporten har der som et led i projektet været afholdt en konference på Ranum Seminariet d. 28. oktober 2004 med titlen "Børn og unge på opholdssteder – kvalitet i undervisnings- og læringsmiljø".

Rapporten er udarbejdet på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt samt kvalitative interviews med medarbejdere på fire af opholdsstederne og en ekstern specialskole. Vi vil i denne sammenhæng gerne rette en stor tak til alle, som i deres travle hverdag har fundet tid til at medvirke i undersøgelsen.

Ranum, november 2004

Marianne Vendelbo Johansen, Pia Østergaard og Hans Støttrup Jensen
Ranum Seminariet

Indholdsfortegnelse:

1. Om projektet: ”Når lærere og pædagoger arbejder sammen - dokumentation af udviklings- og læringsrum for anbragte børn og unge på socialpædagogiske opholdssteder”	4
1.1 Baggrund	4
1.2 Metodiske overvejelser	5
2. Spørgeskemaundersøgelsen om skoleforhold på socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt	7
2.1 Formål	7
2.2 Nogle fakta om undersøgelsen	7
2.3 Opholdsstedernes organisering af skoletilbuddet	7
2.4 Det interne skoletilbud	9
2.5 Sammenligninger på udvalgte områder mellem det eksterne og det interne skoletilbud	11
2.6 Konklusion	13
3. Opholdssteder med intern skole	14
3.1 Organiseringen af den interne undervisning B udskillelse af skolen som selvstændig enhed	15
3.2 Normalisering og traditionalisering af den interne skole	16
3.3 Den interne skoles formål	17
3.4 Den interne skoles pædagogik	19
3.5 Samarbejdet mellem pædagoger og lærere i den interne skole	21
3.6 Samarbejdet mellem den interne skole og opholdsdelen	22
3.7 Sammenfatning	24
4. Opholdssted med folkeskolen som samarbejdspartner	25
4.1 Visitation og pædagogisk målsætning på opholdsstedet	25
4.2 Læringskultur	26
4.3 Samarbejdet mellem lærer og pædagog på opholdsstedet	27
4.4 Den rummelige folkeskole skabt i samarbejdet mellem skole og opholdssted	27
4.5 Samarbejdet mellem skole og opholdssted – et spørgsmål om roller	28
4.6 Samarbejdet mellem pædagog/lærer og folkeskolelærer	30
4.7 Sammenfatning	30
5. Samarbejde mellem opholdssted og ekstern privat specialskole: ”Lilleskolen”	32
5.1 Visitation og pædagogisk målsætning på opholdsstedet	32
5.2 Lilleskolen – alternativet til det offentlige skoletilbud	34
5.3 Lilleskolens formål og didaktik	35
5.4 Samarbejdet mellem lærer og pædagog på Lilleskolen	36
5.5 Samarbejdet mellem opholdsstedet og Lilleskolen	37
5.6 Sammenfatning	38
6. Udviklings- og læringsrum for unge på socialpædagogiske opholdssteder	39

1. Om projektet: ”Når lærere og pædagoger arbejder sammen - dokumentation af udviklings- og læringsrum for anbragte børn og unge på socialpædagogiske opholdssteder”

1.1 Baggrund

Uddannelse og læring har stigende betydning i samfundet i dag og bør styrkes på alle niveauer. Derfor har der også gennem flere år været fokus på det skoletilbud unge anbragte tilbydes. Undersøgelser har dokumenteret, at anbragte børns og unges skolekunderskaber ikke i tilstrækkelig grad øger de anbragtes muligheder for et selvstændigt liv¹. Som et delprojekt under Socialministeriets **KABU** projekt (**K**valitet i **A**nbringelsesarbejdet med **B**ørn og **U**nge) sættes der derfor særligt fokus på anbragte børns og unges skoletilbud.

Ranum Seminariet har i samarbejde med et netværk af 11 socialpædagogiske opholdssteder deltaget i KABU projektet ”Når lærere og pædagoger arbejder sammen: Udviklings- og læringsrum for anbragte børn og unge på socialpædagogiske opholdssteder”.

Udviklingsprojektet henvender sig bredt til alle professionelle aktører i feltet, der arbejder med anbringelse af børn og unge på opholdssteder. Målet med projektet er at synliggøre de socialpædagogiske perspektiver og de konkrete gode erfaringer, der er oparbejdet i relation til anbragte børns og unges skoleliv.

Børn og unge anbragt på socialpædagogiske opholdssteder modtager undervisning på meget forskellige vilkår. Flere opholdssteder har intern skole (ifølge Lov nr. 42 af 26. juni 1998). Andre benytter, så vidt det er muligt, den lokale folkeskole eller friskoler. Visse skoleforløb kombineres med praktik. Opholdsstederne har opbygget stor erfaring og viden om undervisning af børn med svære sociale belastninger. Det er vores indtryk, at pædagoger og lærere har særlige roller og funktioner i forhold til børnenes skolegang, og at samarbejdet er meget forskelligt. Denne viden er dog kun i begrænset omfang dokumenteret tidligere og kan dermed ikke udveksles mellem opholdssteder eller mellem opholdssteder og kommunal skole/skolevæsen. En lang række opholdssteder er først nu på vej til at dokumentere deres pædagogiske praksis; herunder den praksis opholdsstederne anvender i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af skoletilbuddene enten internt eller i samarbejde med folkeskolerne, samt dokumentere samarbejdet mellem pædagoger og lærere.

Formålet med dette dokumentationsprojekt er følgende:

- At afdække erfaringer med og begrundelser for forskellige skoletilbud og tilrettelæggelse af undervisning for børn og unge på opholdssteder i Nordjyllands Amt og Viborg Amt samt dokumentere de problemstillinger, der kan opstå i forbindelse hermed
- At beskrive og undersøge sammenhængen mellem opholdsstedernes pædagogiske praksis og deres organisering og tilrettelæggelse af børnenes og de unges skoletilbud
- At udvikle eksempler på ”den gode praksis”

¹ Inge M. Bryderup, Bent Madsen, Anette Sejer Perthou, *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*, DPI, 2001

Tine Egelund, Anne-Dorthe Hestbæk, *Anbringelser af børn og unge uden for hjemmet: en forskningsoversigt*, SFI, 2003

- At undersøge og beskrive samarbejdet mellem lærere og pædagoger i forbindelse med arbejdet med anbragte børn på socialpædagogiske opholdssteder.

1.2 Metodiske overvejelser

Undersøgelse, analyse og dokumentation er delt op i to dele:

- 1) En kvantitativ undersøgelse af anbragte børns og unges skoletilbud i Nordjyllands og Viborg Amt.
- 2) En kvalitativ undersøgelse med ansatte og ledere på opholdssteder med intern skole og eksternt skoletilbud.

Den kvantitative undersøgelse:

Den kvantitative undersøgelse består af en spørgeskemaundersøgelse om skoleforhold på socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt. Undersøgelsen har primært et eksplorativt sigte i den forstand, at den skal give et første overblik over de socialpædagogiske opholdssteders undervisningstilbud.

Skemaet blev udsendt til 89 socialpædagogiske opholdssteder, hvoraf 46 steder med i alt 300 indskrevne børn og unge har besvaret skemaet. Undersøgelsen kan således ikke påberåbe sig en egentlig statistisk repræsentativitet. Spørgeskemaundersøgelsen er at finde i kap. 2 i rapporten.

Den kvalitative undersøgelse:

Den kvalitative del af undersøgelsen består af 13 kvalitative interviews med ledere, pædagogiske medarbejdere og lærere tilknyttet fire udvalgte opholdssteder.

Interviewene var tilrettelagt som semistrukturerede interviews. Det var hensigten, at de skulle kunne indfange interviewpersonernes fortællinger om de enkelte opholdssteders pædagogik, hverdag og samarbejdsrelationer mellem pædagog og lærer samt mellem opholdssted og skoletilbud. Valget af metode skal ses på baggrund af vores ønske om at indfange subjektive og kvalitative holdninger og erfaringer med livet på opholdsstederne og opholdsstedernes samarbejde med forskellige skoletilbud, som det ser ud i 2004. Det semistrukturerede interview gav os mulighed for at undersøge nye og andre perspektiver, der måtte dukke op gennem samtalerne.

De fire opholdssteder er udvalgt, fordi de indgår i det netværkssamarbejde, som Ranum Seminariet har etableret med 11 socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands Amt og Viborg Amt. De er desuden udvalgt således, at de repræsenterer forskellige måder at organisere undervisningstilbuddet på. Tre forskellige skoletilbud præsenteres: Den interne skole, folkeskolen og et privat eksternt specialskoletilbud.

Den interne skole er repræsenteret ved to opholdssteder. På begge opholdssteder har vi foretaget fire interviews med følgende personer: Lederen af opholdsstedet, en pædagog tilknyttet bodelen og en lærer og en pædagog fra den interne skole.

Folkeskolen er repræsenteret med ét opholdssted, der udelukkende samarbejder med det almene skoletilbud. Her har vi interviewet lederen for opholdsstedet og en lærer ansat på opholdsstedet til primært at varetage samarbejdet med folkeskolen.

Det private eksterne specialskoletilbud er repræsenteret ved ét opholdssted, der også benytter andre skoletilbud til deres unge. For at belyse de problemstillinger, som knytter sig til det private eksterne specialskoletilbud, har vi interviewet en leder og en pædagogisk medarbejder på opholdsstedet samt en lærer og en pædagog på specialskolen.

Hensigten med de kvalitative interviews har som sagt været at indfange interviewpersonernes fortællinger om de udviklings- og læringsrum, som opholdssteder med forskelligt skoletilbud stiller til rådighed for de unge anbragte. Bearbejdningen af undersøgelsens interviewdata har derfor resulteret i tre narrative nærbilleder af udviklings- og læringsrum på opholdssteder, hvor undervisningstilbuddet er organiseret i form af henholdsvis intern skole, folkeskole og ekstern privatskole. De tre skoletilbud er beskrevet i rapportens kapitel 3, 4 og 5. I kapitel 6 laver vi en generel opsamling, hvor vi forsøger at afdække nogle af de faktorer, der spiller ind, når man vil styrke anbragte børns og unges udviklings- og læringsrum.

2. Spørgeskemaundersøgelsen om skoleforhold på socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt

2.1 Formål

Spørgeskemaundersøgelsen om skoleforhold på socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt har primært et eksplorativt sigte i den forstand, at den skal give et første overblik over de socialpædagogiske opholdssteders undervisningstilbud, herunder bl.a. følgende forhold:

Hvordan fordeler opholdsstedernes undervisningstilbud sig på interne og eksterne skoler? Hvor mange af børnene og de unge på opholdsstederne følger henholdsvis en special- og normalundervisning?

Hvilken uddannelsesmæssig baggrund har personalet i de interne skoler, og hvordan samarbejder de forskellige personalegrupper?

Hvordan prioriteres skolefaglige, sociale og praktiske kompetencer i undervisningen på de interne skoler?

Hvor ofte overføres børn og unge fra interne til eksterne skoler, og hvordan er samarbejdet mellem opholdssteder og eksterne skoler?

Ud over at give et første svar på disse spørgsmål har undersøgelsen også et hypotesegenererende sigte i forhold til den efterfølgende kvalitative interviewundersøgelse, idet resultaterne kan give anledning til antagelser og hypoteser om opholdsstedernes undervisningstilbud, som kan inspirere og styre interviewundersøgelsen. Disse antagelser og hypoteser vil blive tydeliggjort i de efterfølgende afsnit om undersøgelsens resultater.

2.2 Nogle fakta om undersøgelsen

Undersøgelsens målgruppe er socialpædagogiske opholdssteder i Nordjyllands og Viborg Amt. Undersøgelsen blev gennemført på grundlag af et spørgeskema med lukkede svarkategorier. Spørgeskemaet med følgebrev var på forhånd udsendt til opholdsstederne, som efterfølgende blev kontaktet telefonisk. Nogle af stederne valgte at svare pr. telefon, mens andre udfyldte skemaet og sendte det til seminariet med post eller pr. mail. Som regel er spørgeskemaet besvaret af opholdsstedets leder - men det har ikke været muligt at lave en systematisk opgørelse over, hvem der har svaret.

Skemaet blev udsendt til i alt 89 socialpædagogiske opholdssteder, hvoraf 46 steder med i alt 300 indskrevne børn og unge har besvaret skemaet. Undersøgelsen kan således ikke påberåbe sig en egentlig statistisk repræsentativitet. I den efterfølgende gennemgang vil nogle markante tendenser i materialet blive fremhævet og anvendt som udgangspunkt for den efterfølgende kvalitative undersøgelse.

2.3 Opholdsstedernes organisering af skoletilbuddet

De følgende tabeller tegner et billede af, hvorledes opholdsstedernes undervisningstilbud fordeler sig på interne og eksterne skoler.

Tabel 1 Opholdsstederne fordelt efter skolemæssig status

	Antal	Pct.	Antal indskrevne børn og unge	Gns. antal indskrevne børn og unge
Opholdssteder med både interne og eksterne skoletilbud	9	19.6%	68	7.6
Opholdssteder med udelukkende interne skoletilbud	11	23.9%	78	7.1
Opholdssteder med udelukkende eksterne skoletilbud	26	56.5%	154	5.9
Opholdssteder i alt	46	100%	300	6.5

Hovedparten af de opholdssteder, som indgår i undersøgelsen, betjener sig af eksterne skoler. Det drejer sig om 26 ud af 46 opholdssteder, se tabel 1. Tabellen viser imidlertid også, at opholdssteder med interne skoletilbud gennemsnitligt har et større antal indskrevne børn og unge end opholdssteder, som udelukkende anvender eksterne skoletilbud. Hvis undersøgelsens børn og unge fordeles efter skoletilbud er der derfor tale om en nogenlunde ligelig fordeling mellem interne og eksterne tilbud, se tabel 2.

Tabel 2 Børn og unge på de 46 opholdssteder fordelt efter skoletilbud

	Antal	Pct.
Intern skole	126	42.0%
Ekstern skole	150	50.0%
Pt intet skoletilbud	15	5.0%
Ingen oplysninger om skoletilbud	9	3.0%
Børn og unge i alt	300	100%

Tabel 2 viser tillige, at 15 børn og unge pt ikke har noget skoletilbud, og at der mangler informationer om skoletilbud for 9 børn og unge. Disse tal skal ses i sammenhæng med den aldersmæssige fordeling af de indskrevne, idet undersøgelsen rummer en del børn og unge, som ikke er omfattet af undervisningspligten på grund af deres alder, se tabel 3.

Tabel 3 Antal indskrevne børn og unge på de 46 opholdssteder fordelt efter alder

	Antal	Pct.
- 6 år	5	1.7%
7- 10 år	29	9.7%
11 - 14 år	97	32.3%
15 - 18 år	148	49.3%
19 år -	21	7.0%
I alt	300	100%

Hvis man skal danne sig et skøn over, hvor mange af de undervisningspligtige børn og unge, der følger henholdsvis et normalt og et specielt skoletilbud, kan der på baggrund af besvarelserne opstilles følgende beregning, se tabel 4.

Tabel 4 De unges/børnenes skoletilbud fordelt på normal- og specialtilbud

	Antal	Pct.
Intern skole på eget eller andet opholdssted, specialskole (incl. produktionsskole) og specialklasse i folke-/privatskole	185	65.8%
Normalklasse i folke-/privatskole og ungdomsuddannelse	96	34.2%
Skoletilbud i alt	281	100%

Note: 10 børn og unge kan ikke placeres i forhold til fordelingen normal- og specialtilbud

Tallene viser, at kun ca. en tredjedel af de indskrevne børn og unge på opholdsstederne modtager et "normalt" skoletilbud. Børn og unge anbragt på opholdssteder henvises således i markant højere grad til de specielle skoletilbud. Beslutninger om børns og unges skolegang er strategisk vigtige beslutninger, som kan få vidtrækkende konsekvenser for de unges fremtid. På denne baggrund er det væsentligt at belyse, hvordan udredningsgrundlaget for disse beslutninger om skoletilbud tilvejebringes, og i hvor høj grad udredningerne er velegnede til at kvalificere beslutningsprocessen. I interviewundersøgelsen vil der blive fulgt op på disse spørgsmål.

2.4 Det interne skoletilbud

Personalesammensætningen på opholdsstedernes interne skoler er belyst i tabel 5, se næste side. Heraf fremgår det, at mindre end halvdelen af personalet er læreruddannet, og om mere end en tredjedel oplyses det, at de ikke har nogen uddannelse. Disse tal skal sammenholdes med, at den tilsvarende elevgruppe i folkeskolen undervises af læreruddannede, som ofte har suppleret deres grunduddannelse med en efteruddannelse, som retter sig mod undervisningen af børn med særlige behov og forudsætninger. På denne baggrund er det interessant at undersøge, om opholdsstedernes interne skoler med denne særlige personalesammensætning kan give eleverne et kvalitativt anderledes tilbud end folkeskolernes specialtilbud. Problemstillingen vil blive fulgt op i interviewundersøgelsen.

Tabel 5 Undervisernes baggrund på de interne skole

	Antal medarbejdere	Pct.
Folkeskolelærer ansat af opholdsstedet	57	45.6%
Folkeskolelærer ansat af kommunen	-	-
Pædagoguddannede	12	9.6%
Anden uddannelse	11	8.8%
Ingen uddannelse	45	36.0%
I alt	125	100%

Når der ses på opgavefordelingen mellem personalegrupperne i den interne skole, tegner der sig billedet af en forholdsvis traditionel arbejdsfordeling, idet det fortrinsvis er det læreruddannede personale, som står med ansvaret for tilrettelæggelsen af den daglige undervisning, se tabel 6.

Tabel 6 Hvem tilrettelægger den daglige undervisning på den interne skole

	Antal opholdssteder	Pct.
Folkeskolelærer ansat af opholdsstedet	17	65.4%
Folkeskolelærer ansat af kommunen	-	-
Pædagoguddannede	5	19.2%
Anden uddannelse	4	15.4%
Ingen uddannelse	-	-
Antal besvarelser i alt	26	100%

NB: Hvert opholdssted kan angive mere end én medarbejderkategori. Derfor overstiger antal besvarelser antallet af opholdssteder med intern skole (20)

I forlængelse af denne arbejdsdeling mellem personalegrupperne er det også bemærkelsesværdigt, at det er de skolefaglige kompetencer, som prioriteres højest i den interne skole, se tabel 7. Tallene tyder ikke på, at de interne skoler opfatter sig som alternative skoler med en særlig pædagogisk tilgang til undervisningen af eleverne. Også dette spørgsmål vil der blive fulgt op på i interviewundersøgelsen.

Tabel 7 Hvilke kompetencer prioriteres i den interne skole?

	1. prioritet	2. prioritet	3. prioritet
Skolefaglige kompetencer	10	5	2
Sociale kompetencer	8	7	2
Praktiske kompetencer	0	4	13
Antal besvarelser ialt	18	16	17

Rettes blikket mod samarbejdet mellem opholdsstedernes døgnafdeling og interne skoler, genfindes det omkringliggende samfunds arbejdsdeling mellem skole og "hjem". Også på opholdsstederne er

det “hjemmet”, dvs døgnafdelingen, som tager sig af lektiehjælpen, se tabel 8. Det er en opgave, som hovedsageligt varetages af pædagoguddannede og ikke-uddannede. Den særlige mulighed for at yde “professionel” lektiehjælp i en virksomhed med intern skole udnyttes tilsyneladende ikke. I interviewundersøgelsen vil denne problemstilling blive uddybet.

Tabel 8 Hvem hjælper børnene/de unge med lektielæsning

	Opholdssteder
Medarbejder i den interne skole	4
Medarbejdere på opholdsstedet	16
Udefra kommende	-
Ingen	2
Antal besvarelser i alt	22

Det interne skoletilbud skal bl.a. vurderes i lyset af, at formålet med anbringelser på det lange sigt er integration i normalsamfundet. På den baggrund er det bemærkelsesværdigt, at det tilsyneladende er undtagelsen, at elever overføres fra opholdsstedernes interne skoler til folkeskolen, se tabel 9. Af de 20 opholdssteder med interne skoletilbud er der kun ét, som svarer, at elever *ofte* overføres til ekstern skole. Langt de fleste af opholdsstederne svarer, at det sker *sjældent* eller *ikke så ofte*. I den efterfølgende interviewundersøgelse vil der blive spurgt ind til, hvad opholdsstederne ser som de afgørende barrierer for normaliseringen af børnenes skolegang.

Tabel 9 Hvor ofte bliver børn/unge overført fra intern til ekstern skole (folkeskolen)?

	Opholdssteder
Meget ofte	1
Ofte	-
Ikke så ofte	9
Sjældent	9
Ikke svaret	1
I alt	20

2.5 Sammenligninger på udvalgte områder mellem det eksterne og det interne skoletilbud

Spørgeskemaundersøgelsen giver mulighed for at sammenligne det eksterne og interne skoletilbud mht til samarbejdsrelationer med døgnafdelingen (boafdelingen) og mht elevernes skoleresultater.

Når børnene og de unge anbringes i et eksternt skoletilbud, bliver samarbejdsrelationen mellem skoledelen og opholdsdelen kompliceret af, at der skal samarbejdes på tværs af institutioner. Opholdssteder med eksterne skoletilbud og opholdssteder med intern skole bedømmer da også deres samarbejde med skoledelen lidt forskelligt, se tabel 10, næste side. Når der skal samarbejdes med eksterne skoler, bliver samarbejdet tilsyneladende lidt mere besværligt. I interviewundersøgelsen vil der blive fulgt op på, hvilke særlige barrierer der gør sig gældende i samarbejdsrelationen mellem

opholdsstederne og de eksterne skoletilbud og aktørernes opfattelse af mulighederne for at overskride disse barrierer.

Tabel 10 Skolesamarbejdet på opholdssteder med forskellige skoleformer

	Eksterne folke- /privatskole	Interne skole
Meget godt	9	13
Godt	16	6
Mindre godt	1	-
Dårligt	1	-
I alt opholdssteder som har svaret	27	19

I spørgeskemaet indgik der også en række spørgsmål, som gør det muligt at sammenligne skoleresultater i den interne og den eksterne skole. Besvarelserne på disse spørgsmål, som er udtryk for opholdsstedernes umiddelbare vurdering af disse forhold, fremgår af tabel 11.

Tabel 11 Sammenligning af skoleresultater og forventning til skoleresultater for elever på interne og eksterne skoler

	Interne skole	Eksterne skole	
		Specialkl.	Normalkl.
Hvor mange af afgangseleverne har i løbet af de sidste 3 år afsluttet deres skoleforløb med afgangsprøve i både dansk og matematik?	75.0%	58.5%	83.8%
Hvor mange af dem er gået i gang med en ungdomsuddannelse?	45.3%	31.7%	43.2%
Hvor mange af de nuværende elever over 14 år forventes at afslutte deres skoleforløb med afgangsprøve i dansk og matematik?	60.8%	71.4%	84.9%

Bedømt ud fra disse svar har den interne skole tilsyneladende større succes med sine skoleresultater end specialklasserne i de eksterne skoler. Opholdsstederne angiver således, at inden for de sidste tre år har ca. 75 pct. af afgangseleverne i de interne skoler afsluttet deres skolegang med afgangsprøve i dansk og matematik. Samme resultat opnåede kun ca. 60 pct. af de elever fra opholdsstederne, som fulgte undervisningen i folkeskolens specialklasser. Størst skolesucces har dog de af opholdsstedernes elever, som følger undervisningen i folkeskolens normalklasser. Af dem har knap 85 pct. af afgangseleverne i løbet af de sidste tre år afsluttet deres skolegang med afgangsprøve i dansk og matematik – se tabel 11.

Det er bemærkelsesværdigt, at elever fra den interne skole i samme omfang som opholdsstedernes elever i folkeskolens normalklasser kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Det drejer sig i begge tilfælde om ca. 45 pct. – se tabel 11. Forklaringen kan muligvis være, at de stærke elever fra normalklasserne forlader opholdsstederne, inden de starter deres ungdomsuddannelse. Som resultaterne fremtræder her, kan de give anledning til at undersøge, om opholdssteder med interne skoler har en særlig evne til at motivere deres elever til at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Endelig viser tabel 11 også, at opholdsstederne forventer, at en mindre andel af eleverne på de interne skoler i fremtiden vil afslutte deres forløb med afgangseksamen i dansk og matematik – ca. 60 pct. mod tidligere ca. 75 pct. – mens forventningerne går i modsat retning for de elever, som følger undervisningen i eksterne specialklasser, hvor den tilsvarende andel forventes at stige fra ca. 60 til 70 pct. For normalklasseeleverne forventes andelen fortsat at være ca. 85 pct. Afspejler disse forventninger, at de børn og unge som anbringes på opholdsstederne i dag er mere belastede end tidligere? Også denne problemstilling vil der blive fulgt op på i interviewundersøgelsen.

2.6 Konklusion

Undersøgelsen omfatter 46 opholdssteder med i alt 300 indskrevne børn og unge.

Undersøgelsens resultater viser:

- at knap halvdelen af disse børn og unge er placeret i et internt skoletilbud på et opholdssted
- at kun ca. en tredjedel af disse børn og unge modtager normalundervisning
- at mindre end halvdelen af personalet på de interne skoler er læreruddannet
- at det i de interne skoler er de læreruddannede, som har ansvaret for planlægningen af undervisningen
- at de interne skoler vægter de skolefaglige kompetencer højere end de sociale og praktiske kompetencer
- at det på opholdssteder med intern skole fortrinsvis er medarbejderne på bodelen, som hjælper de unge med lektielæsning
- at de børn og unge, som er placeret på en intern skole, sjældent overføres til undervisning i folkeskolen
- at elever på de interne skoler mht til skoleresultater – her målt som bestået afgangsprøve i dansk og matematik - klarer sig bedre end de elever, som følger undervisningen i folkeskolens/eksterne skolers specialklasser. De bedste resultater opnås af de elever, som følger folkeskolens normalundervisning
- at de interne skoler tilsyneladende har stor succes med at motivere deres elever til at gå i gang med en ungdomsuddannelse
- at opholdsstederne forventer, at en mindre andel af eleverne i de interne skoler i fremtiden vil afslutte deres skolegang med afgangsprøver, mens forventningerne går i modsat retning for de elever, som følger undervisningen i folkeskolens/eksterne skolers specialklasser. For elever, som følger normalundervisningen i folkeskolen, forventes det fortsat, at en meget stor andel består afgangsprøverne i dansk og matematik.

3. Opholdssteder med intern skole

I interviewdelen af dokumentationsprojektet indgår to opholdssteder med intern skole. I det følgende afsnit præsenteres de som henholdsvis opholdssted A og B.

Opholdssted A henvender sig til drenge/unge mænd mellem 13 og 17 år, der er præget af en belastet opvækst, ofte med massive omsorgssvigt og heraf følgende sociale, følelsesmæssige og indlæringsmæssige problemer. Opholdsstedet råder over seks fuldtidspladser. Hovedparten af de nuværende unge er fyldt 15 år.

Stedet bekender sig til en adfærds-korrigerende pædagogik præget af voksenstyring, hvor der forsøges at bygge til på de unges kompetencer. I det nære relationsarbejde med de unge vægter opholdsstedet omsorgsdimensionen. Pædagogerne skal give de unge en god og tryk voksenkontakt. Tillid, tålmodighed og omsorg benævnes som klangbund for alt arbejde på opholdsstedet. Desuden lægger opholdsstedet vægt på at etablere praktik- og arbejdspladser på virksomheder i lokalsamfundet. Det er også en grundlæggende del af stedets målsætning, at de unge skal så meget ud af huset som muligt og deltage i aktiviteter i nærmiljøet sammen med lokale unge.

Opholdsstedet har til huse i et ombygget landbrug. Den interne skole er placeret i et ombygget parcelhus, som ligger i ca. 5 km's afstand fra opholdsstedet. På skolen varetages undervisningen af to læreruddannede. De unge går i skole tre dage om ugen og arbejder på eksterne arbejds- og praktikpladser de to øvrige dage.

Opholdssted B henvender sig til børn og unge af begge køn i alderen 8 til 18 år. Målgruppen beskrives som omsorgssvigtede og tidligt skadede, der er præget af følelsesmæssigt kaos, tilknytningsforstyrrelser og tilpasningsvanskeligheder. Opholdsstedet råder over fjorten fuldtidspladser fordelt på to afdelinger, således at de yngste bor på den ene afdeling og de lidt ældre på den anden afdeling.

Opholdsstedet beskriver sig som et sted, hvor det pædagogiske miljø grundlæggende præges af den systemiske metode og arbejdsform. Omdrejningspunktet i det terapeutiske arbejde med børnene og de unge er børnesamtalen. Ud fra et menneskesyn som siger, at børnene og de unge til enhver tid gør deres bedste, er målsætningen at finde frem til de unges ressourcer og styrkesider og bygge videre herfra. Stedet lægger stor vægt på, at børnene og de unge deltager i de lokale fritidstilbud.

Stedets boafdelinger er to nedlagte landbrug. Den interne skole er placeret på et tredje nedlagt landbrug. På den interne skole er der ud over normale undervisningslokaler etableret et syværksted samt et træ- og metalværksted. De yngste børn transporteres til skolen med intern bus. De ældste børn, som bor tættere på, cykler i skole. Undervisningen på den interne skole varetages af tre læreruddannede og tre pædagoger. Desuden er der til skolen knyttet en medarbejder med erhvervsfaglig uddannelse (mekaniker).

I den efterfølgende fremstilling vil der blive lagt vægt på en række tydelige fællestræk ved de interne skoler på de to opholdssteder.

3.1 Organiseringen af den interne undervisning B udskillelse af skolen som selvstændig enhed

På begge opholdssteder peges der på en meget markant udviklingstendens f.s.v. angår den interne undervisning. Over tid er denne undervisning organisatorisk og fysisk blevet udskilt fra opholdsstedet som et selvstændigt system i form af en intern skole med egne lokaler og eget personale. Integration af de socialpædagogiske og undervisningsmæssige opgaver er blevet afløst af en mere klar adskillelse mellem de to opgavetyper. Den interne skole fungerer - inden for rammerne af opholdsstedets overordnede organisation - som et selvstændigt udviklings- og læringsrum med sin egen logik og sit eget rationale. Her er det undervisning med henblik på udvikling af skolefaglige kompetencer og dannelse, som er omdrejningspunktet for aktiviteterne.

Om denne proces siger en af de ansatte på den interne skole:

AJa, der har været en stor, stor udvikling. Vi startede op med - det er fire år siden - at man sådan mødtes i en rundkreds og sagde: AHvem gider at blive undervist i dag og undervist i hvad?@ Der er blevet mere og mere struktur på det.....Vi lægger utrolig meget vægt på at ligge tæt op af almindelig undervisning. Og det gør vi mere og mere..... vi begynder at ligne en ordentlig skole, en skole, hvor der foregår kvalificeret undervisning. @

At Askille tingene ad@ er blevet en vigtig bestræbelse for læreren på den interne skole:

A...det er meget fokuseret på, at der skal undervises her (på den interne skole). Selyfølgelig fylder den sociale del også noget. Men det primære er det undervisningsmæssige..... nogle gange fylder den sociale side så meget, at de (eleverne) ikke kan undervises. Og så må vi tage snakken her og nu. Ellers så prøver vi at skubbe det sådan, at vi gør det på bestemte tidspunkter, og så underviser vi på andre tidspunkter. Ellers bliver det sådan noget misk mask, hvor man ikke rigtig kan noget.det kan være et frirum for dem (eleverne) at komme over på skolen og lave noget. For i og med at der er en struktur for, hvad der skal ske, og hvad det gerne skal ende med, så giver det også dem en indre tryghed. Også det, at vi prøver at skille tingene af. @

Begrundelsen for at Askille tingene ad@ er, at specielt denne gruppe af børn og unge har behov for tydelige signaler om, hvilke typer af aktiviteter der er på dagsordenen. Spisestuen i boafdelingen kan ikke en time efter middagen forvandles til et klasseværelse. Det Aset up@, som de unge præsenteres for, skal tydeligt markere, at her drejer det sig om undervisning. På det ene af opholdsstederne har det også haft som konsekvens, at skolens lokaler ikke må benyttes af børnene og de unge i fritiden:

A...tidligere måtte børnene i deres fritid gå over på skolen og spille computer og tjekke mail. Men det har vi lukket for. Det er meget sjældent, at børnene er ovre på skolen i deres fritid. Når de kommer i skole, så er det ikke noget med at gå over og spille computer. De skiller fritiden og skoledagen ad. @

I denne forstand er adskillelsen også et led i opholdsstedets normaliseringsbestræbelser. Opholdsstedets unge skal ligesom andre unge opleve, at man bor et sted og går i skole et andet sted, og at stederne giver rum for forskellige aktiviteter:

A...vi vil gerne skabe en hverdag, der ligner andre børns, dvs de skal flytte sig rent fysisk, når de skal i skole. @

Adskillelsen er således opholdsstedernes eget svar på de problemer som opstår, når stedet på en gang skal håndtere både de socialpædagogiske og de undervisningsmæssige opgaver. Det er en planlagt og Avillet@ udvikling. Men begge opholdssteder peger også på presset udefra. I kommunerne og i den offentlige debat er interessen for de unges skolekompetencer skærpet i løbet af de seneste år. En af lærerne formulerer det på følgende måde:

AJeg tror, at i forbindelse med Bryderuprapporten, så er de interne skoler blevet opmærksomme på, at de skal tage sig sammen for at gøre deres skoler mere skoleagtige. De føler også et pres fra kommunerne. @

Skolerne skal være mere Askoleagtige@, dvs skolens særlige karakter som noget andet end opholdsstedets boafdeling skal fremtræde synligt og klart for både de unge, personalet og opholdsstedets omgivelser. Perioden, hvor aktiviteterne skulle integreres og samles i en organisk helhed, er afløst af en periode, hvor tingene skal Askilles ad@.

3.2 Normalisering og traditionalisering af den interne skole

Udskillelsen af den interne skole som en selvstændig enhed har også været ledsaget af, hvad der kan betegnes som en *normalisering* og *traditionalisering* af skolen. Normalisering forstået som bestræbelsen på at ligne folkeskolen i det omgivende samfund, og traditionalisering forstået som en særlig accentuering af de karakteristika, som knytter sig til billedet af den traditionelle skole. Det har været en proces, hvor fag, skoleskema, lektier og skoletasker i stigende grad bliver en tydelig del af skolernes og elevernes hverdag.

Regelgrundlaget for den interne skoles undervisning fremgår af folkeskolelovens ' 20 stk. 3 med tilhørende bekendtgørelse og vejledninger. På opholdsstederne er der en stigende erkendelse af vigtigheden af at kunne dokumentere, at undervisningen gennemføres på dette grundlag. Om den faglige undervisning siger en af lærerne:

AJa, det er sådan at folkeskoleloven siger, at når eleverne går på de og de klassetrin, så skal de have de og de fag. Og det får de.... Og det står på skemaet, hvornår de skal have det.....og det har faktisk også været en hjælp for os. For så er vi ligesom holdt fast på det. Vi har også været inde at se på, hvor mange timer de enkelte fag skulle have og så forsøge at nærme os det så meget som muligt. @

På det ene af opholdsstederne er der i et konstruktivt samarbejde med den tilsynsførende ofret mange kræfter på dokumentationen af undervisningen i form af individuelle undervisningsplaner og logbøger for eleverne. Om dette samarbejde siger lederen af opholdsstedet:

ADen tilsynsførende har stillet krav hen ad vejen og gør det stadig væk. Og det er fint. Han vil se planer og logbøger. Der skal være en undervisningsplan. Hvor er de henne, og hvor skal de hen, og hvilke materialer vil vi anvende. Alt det vil han se. Og det er fint. For det er virkelig et godt redskab, når man vil undervise. @

Den stigende vægt på undervisningsplaner, logbøger og skoleskemaer skal også ses i sammenhæng med behovet for at kunne dokumentere undervisningens kvalitet på et marked, hvor konkurrencen om kommunernes anbringelser skærpes. Den interne undervisnings kvalitet og dokumentationen heraf er blevet en væsentlig parameter for opholdsstedernes konkurrenceevne på dette marked.

Traditionaliseringen af skolen giver sig også udslag i, at hjemmearbejde i form af lektier - og skoleelevernes særlige mærke Askoletasken® - er under introduktion på det ene af opholdsstederne. Herom siger lederen:

ALektier er også et nyt fænomen her, ret nyt. Jeg tror, det er 6-8 uger gammelt. Fordi ellers er det kun de elever, som har ønsket det, som har fået lektier for..... Efter sommerferien, så får de lektier for hver dag. Vi har også først nu indført skoletasken Den har de aldrig haft. Man har bare lige haft den bog med hjem, som man skulle læse i eller skrive noget i. Det er også noget nyt for at få det til at ligne en skole noget mere. @

Et særligt led i normaliseringen af den interne skole er en begyndende anvendelse af klasseundervisningen, som er en af de fremherskende undervisningsformer i folkeskolen. Om denne udvikling fortæller læreren på den interne skole:

AJa, nu har jeg været her i to år. Jeg tror ikke, at vi det første trekvart år havde nogen tavleundervisning. Der foregik det individuelt, fordi der kunne slet ikke skabes ro til tavleundervisning. Men det kan der nu. De skal vænne sig til at blive undervist sammen, vænne sig til, at nu må de vente, nu er det en anden som er på, og så må du vente til senere. @

Den dominerende undervisningsform i den interne skole er dog fortsat 1:1 undervisning, dvs individuel undervisning af eleverne. Efter lærernes opfattelse magter eleverne ikke at indgå i undervisningsformer, som lægger vægt på elevernes sociale samspil eller deres evne til at foretage selvstændige valg i undervisningen. Den projektorienterede undervisningsform er derfor også vanskelig at tilpasse til den interne skole. En lærer, som har arbejdet med denne undervisningsform, giver udtryk for sine erfaringer hermed på følgende måde:

A...Men egentlig så er vores børn også meget bedre indrettet til at have traditionel skole. De kan ikke have for meget: AHvad har I lyst til? @. De dage hvor der er projektundervisning, kan det godt være noget løst for dem. Det kan de ikke være i. De kan simpelthen ikke finde ud af det. A

I samspillet mellem normalisering og traditionalisering af den interne skole vægtes traditionaliseringen således højt af hensyn til elevernes særlige forudsætninger.

3.3 Den interne skoles formål

Den interne skoles formål er på sigt en normalisering af de unges skolegang. Opholdsstedets leder beskriver den langsigtede målsætning på følgende måde:

ATanken om at ligne en skole er jo også, at det allerbedste var, at de (eleverne) blev så gode, at de kunne komme ud i folkeskolen. Det må vi sige. Hvis de kunne komme ud og tage 8. og 9. klasse, ville det være kanon. @

Mulighederne for at realisere denne målsætning skal imidlertid ses i forhold til de unges forudsætninger. Når lederen skal beskrive de unges skoleniveau er nøgleordet *huller*:

AEt typisk problem er, at de (eleverne) har huller - også store huller. Vi bruger lang tid på at samle dem op, inden de kommer på et niveau, hvor vi kan starte en jævn undervisning. Det er ind imellem noget med at gå langt tilbage i tiden. @

Afdækningen af de unges skoleniveau er en opgave, som efter lederens opfattelse i høj grad overlades til opholdsstederne. Ved anbringelsen er de unge ofte mangelfuldt beskrevet og undersøgt:

ATit er det sådan, at vi skal til at undersøge, hvor de huller er. Vi får ikke at vide, hvor de ligger henne i matematik eller andre fag. Det er sgu sjældent der er noget ordentligt på det. Vi har en pige lige nu, hvor mor og datter påstår, at hun er alderssvarende. Hun skulle gå i 7. klasse. Vi er ved at undersøge, hvor hun er. Hun har været her et par måneder. Vi er ikke kommet ud af 5. klasses materialet endnu, fordi der stadigvæk er nogle ting, som vi godt vil have hun skal kunne lidt bedre, inden vi tonser videre med hende. @

Ofte må opholdsstedet derfor gennemføre egne undersøgelser for at kunne udarbejde undervisningsplaner, som er tilpasset de unges forudsætninger. Trods disse vanskeligheder lykkes det i flere tilfælde at føre eleverne frem til et niveau, som gør det muligt at klare folkeskolens afgangsprøve. På spørgsmålet om, hvor den interne skole skal bringe eleverne hen, svarer lederen:

A9. klasses afgangseksamen med en rimelig karakter, en 6-7 stykker. Det er vores ambition, og det holder stik med eleverne i år. @

Og en lærer på den interne skole tilføjer:

ADe er jo normalt begavede de børn vi har. De har bare nogle huller. @

Alligevel ytrer de ansatte på den interne skole dyb skepsis over for det realistiske i at kunne indfri målsætningen om at gøre de unge parate til folkeskolen:

AJa, det er målet (at komme ud i folkeskolen). Det er det som undervisningsministeriet har sat som mål for de interne skoler. En intern skole skal i princippet kun være en midlertidig foreteelse. I princippet sætter jeg lige i gåseøjne. For de fleste af de her elever kommer ikke ud i en folkeskole igen. De har prøvet det. De har været denne trummerum igennem, og det ville bare være endnu et nederlag for dem at komme ud i en folkeskole. De når ikke at blive parat. A

Den afgørende barriere i forhold til folkeskolen er efter de ansattes opfattelse nemlig ikke de unges skolefaglige niveau men deres sociale forudsætninger. De unge magter ikke samspillet med jævnaldrende. Om en pige, som efter skolepsykologens anvisning blev visiteret til folkeskolen, fortæller lederen af opholdsstedet:

*A*Det gik simpelthen ikke socialt. Hun kunne fint klare sig skolemæssigt. Det sociale kunne hun simpelthen ikke. Hun stod henne i et hjørne i skolegården hele tiden. Det var ikke fordi hun blev drillet dernede. Men hun havde meget svært ved gruppearbejde og projektarbejde, som de bruger meget i folkeskolen. Det kunne hun simpelthen ikke deltage i. Hun sad bare. @

Set i dette perspektiv er arbejdet med de sociale kompetencer et væsentligt indsatsområde i det fremadrettede arbejde med de unge, hvor målet er adgang til det normale uddannelsessystem og arbejdsmarkedet. I denne sammenhæng er 1:1 undervisningen den interne skoles dilemma. Undervisningen kan effektivisere indlæringen af skolemæssige kundskaber. Men denne undervisningsform fastholder samtidig de unge i en situation, hvor de ikke lærer at samarbejde med andre. I forlængelse heraf er det bemærkelsesværdigt, at opholdsstedets leder peger på, at det primære udviklingsrum for de sociale færdigheder ikke er skolen men i højere grad boafdelingen og nærsamfundet:

*A*Vi prøver nok mere og mere at skille det ad. Dem (de sociale kompetencer) arbejder vi med herhjemme (dvs boafdelingen)..... vi laver jo meget her i husene, hvor vi arbejder med gruppen. Vi prøver at sige, når vi laver en tur, at så skal alle med.... Børnene synes også det er det bedste, når de kommer af sted alle sammen. Og de gør jo en indsats for at få dem med, der ikke lige ønsker at være med. Vi skal lære dem noget om at være i grupper. Vi gør utroligt meget ud af, at de skal have en sport og en fritidsinteresse at gå til uden for huset, helst alene, så der ikke kommer to med herfra....Fokus i skolen er det faglige, det sociale er hovedsageligt opholdsstedets ansvar. @

Problemet i denne strategi er, om de sociale kompetencer er transformerbare fra én sammenhæng til en anden B her fra en fritids- til en skolesammenhæng - eller om de netop er kontekstbundne.

De ansattes opfattelse af det urealistiske i at stile mod overflytning af eleverne til folkeskolen betyder, at denne ultimative normaliseringsmålsætning i den interne skoles daglige arbejde erstattes af en dannelsesmålsætning, som udtrykkes med følgende ord:

*A*Vi lægger vægt på, at de får nogle kompetencer, som de kan leve videre på. De har ikke for gode odds med sig fra starten. Så hvis vi kan give dem nogle kompetencer i den interne skole, som de kan bruge i det liv de skal ud i Y det er det vi rigtig gerne vil..... Primært er det nok kompetencer og så basal viden. De børn har også nogle store huller, når det drejer sig om basal viden. Der er nogle ting, som de aldrig har fået at vide af deres forældre, som vi andre tager for givet.....det kan være nogle ret simple ting omkring Danmarkshistorie. Det kan også være noget med omgangstone. Det er meget forskelligt. @

Denne gradbøjning af målsætningen skal også ses i relation til, at begge opholdssteder oplever, at de børn og unge, som de modtager i dag er mere belastede og skadede, end de var tidligere. @Der skal meget til før man anbringer i dag@, siger en af lederne.

3.4 Den interne skoles pædagogik

Normaliseringen og traditionaliseringen af den interne skole, dvs bestræbelsen på mere og mere at ligne folkeskolen, giver naturligvis anledning til at spørge til forskellen: Hvad kan den interne

skole, som folkeskolen ikke magter? Og hvordan løses disse opgaver? Er der i de interne skoler udviklet en særlig pædagogik og særlige metoder set i forhold til den særlige elevgruppe?

Stillet over for disse spørgsmål giver de ansatte på de interne skoler svar, som i højere grad betoner de kvantitative end de kvalitative forskelle mellem de interne skoler og folkeskolen. Det drejer sig om flere voksne pr. elev og dermed mere tid til den enkelte elev:

*A*Klassekvotienten er ikke så stor. Der er mere tid til den enkelte. Og vi har tid til at lytte til den enkelte og tage udgangspunkt i det den enkelte er god til og interesseret i. Det gør vi meget...Det er problemet i folkeskolen. Eleverne skal være ens...Den er ikke rummelig nok den folkeskole. Der er ikke plads til, at man kan være lidt anderledes. Den er for firkantet. @

Flere voksne og mere tid til den enkelte elev skaber større rummelighed, som også understøttes af særlige faciliteter:

*A*Der er heller ikke mange specialklasser i folkeskolen, der har et par heste i stalden, et musiklokale der kan bruges altid og et fuldt udstyret mekanikværksted med lift og hele skidtet. Så der er meget rummelighed i det. @

Hertil kommer, at de ansatte har en særlig tilgang til de unge og kan trække på nogle særlige kompetencer i samspillet med de unge:

A....i de tilfælde, hvor det sociale fylder så meget at barnet ikke kan undervises, så kan vi godt bruge en time eller mere på den enkelte elev og snakke nogle ting igennem og lave sådan en terapeutisk samtale Så har vi den tid der skal bruges til det, og den erfaring og den ekspertise til at tage de der terapeutiske samtaler. Vi kører jo meget på at styrke børnenes selvværd. Det synes jeg er en af de ting, vi er rigtig gode til. @

Undervisernes terapeutiske kompetencer suppleres med et indgående kendskab til elevgruppen:

A... når nye undervisere kommer herud, så overrasker det dem, hvor meget det sociale fylder, inden man kan gå i gang med det faglige. Det overrasker selv rutinerede lærere, som har haft specialundervisning i folkeskolen.....man kan ikke bare lige komme som lærer og så begynde at undervise. Man skal have kendskab til de børn, og børnene skal være trygge ved en. @

Nogle af de kompetencer, som omtales her - kendskab til elevgruppen og evne til at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger - opfattes udpræget som uformelle kompetencer erhvervet gennem arbejdet med de unge og interessen for de unge eller som særlige menneskelige evner. Lærerne i den interne skole har typisk ikke nogen formel efteruddannelse f.eks. en speciallæreruddannelse. Det er ikke denne kategori, som søger lærerjobs på opholdsstederne. I stedet lægges der ved ansættelsen vægt på de personlige kvalifikationer:

*A*Her ansætter vi ikke lærere men personer. Jeg tror først og fremmest, at det er de menneskelige egenskaber, som gør at man arbejder sådan et sted som her. Først og fremmest så skal man kunne leve i kaos, fordi det kan være meget kaotisk. Man skal regne med, at det man har forberedt og brugt lang tid på at forberede, det falder til jorden. Man skal også regne med, at der kommer eller

kan komme mange brud i løbet af undervisningenMan skal også kunne tåle at blive udfordret på sin personlighed, psyke og alt muligt. @

Den særlige tilgang til de unge i en intern skole isoleret fra omverdenen rummer imidlertid også problemer set i forhold til normaliseringsmålsætningen. Med et blik fra sidelinjen udtrykker en pædagog fra boafdelingen det på følgende måde:

A... det er jo en beskyttet verden de (eleverne) går i. Det er jo pædagoger og lærere hele døgnet rundt. De har måske behov for at komme ud at prøve nogle andre mennesker, og nogle der måske også skælder ud på en anden måde end vi, der står og siger, at hun eller han skal tages sådan og sådan. Der er også andre måder at få sagt tingene på end lige den her pædagogiske måde. Det kunne de også godt have behov for alle sammen. At komme ud. Der mener jeg, at vi sommetider skal give dem et stort los bagi og sige, at nu går du ud sammen med de andre. Vi har en der skal i 10.klasse. Jeg synes hun er klar til, at hun skal ud at møde nogle andre mennesker. @

Den risiko, som påpeges her B at de unge vælger sig til at leve i en lukket og beskyttet verden B skal afvejes i forhold til den interne skoles styrke, nemlig evnen til at motivere og fastholde eleverne i undervisningen trods tidligere forløb i folkeskolen, som har været præget af massive problemer med mobning, konflikter og talrige skoleskift.

Bragt på kort formel synes den afgørende pædagogiske forskel mellem den interne skole og folkeskolen således at være af kvantitativ karakter. Flere voksne pr. elev skaber mere tid og større rummelighed i den interne skole. Der formuleres ikke en alternativ og særlig A socialpædagogisk @ skolepædagogik i den interne skole, hvilket også ville kollidere med skolens normaliserings- og traditionaliseringsbestrebelse. De særlige fysiske og personalemæssige ressourcer - værksteder og personale med håndværksmæssig og pædagogisk uddannelse - bruges som en aflastningsmulighed og et pusterum, der kan understøtte den traditionelle skoleundervisning og ikke som et led i en kvalitativ anderledes tilrettelæggelse af undervisningen.

3.5 Samarbejdet mellem pædagoger og lærere i den interne skole

På det ene af opholdsstederne arbejder der både lærere og pædagoger i den interne skole. Her lægges der vægt på at danne tværfaglige teams i forhold til undervisningen. Det daglige samarbejde i disse teams er præget af et uformelt og tæt samvirke, hvor der er store overlap mellem de to gruppers funktionsområder. En lærer på den interne skole siger om samarbejdet:

A Når vi går lærer og pædagog sammen, så går vi jo også og lærer af hinanden. Pædagogen ser mere hele barnet, og læreren ser mere på det, som vi er på skolen for, nemlig at undervise. Men som lærer er man også lidt pædagog og omvendt. Pædagogerne giver også børnene lektier for. Og pædagogerne står også og laver tavleundervisning. Det er ikke sådan, at pædagogen kun går og klør dem på ryggen. @

Set fra en mere overordnet synsvinkel er det imidlertid også klart, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger i den interne skole afspejler den traditionelle ansvars- og arbejdsdeling mellem lærere og pædagoger i folkeskolen, hvor lærerne har ansvaret for undervisningen og pædagogerne tildeles en rolle som støttelærere med særlige socialpædagogiske funktioner.

Den administrative leder af den interne skole, som selv er uddannet pædagog, kommenterer lærernes og pædagogernes kompetencer og samarbejde på følgende måde:

ÅJeg kan også mærke, at lærere kan noget, som pædagoger ikke kan. De ved noget om, hvordan man underviser, og de ved noget om det der dansk og matematik, og i hvilken rækkefølge man skal lære tingene....Men jeg synes da også, at pædagoger kan noget, som lærere ikke kan. Se hele barnet og ikke kun det undervisningsmæssige. lærerne kan være nok så fagligt dygtige, hvis ikke de har tilgangen til ungerne, nytter det ikke. Hvis man så kan kombinere det, at der er en pædagog som kan løse op for noget, sådan at læreren kan komme til at undervise, så er det ideeltYY. Læreren er den ansvarlige for undervisningen. Hun er ansvarlig for, at man får det stof gennemgået, som man skal have ifølge undervisningsministeriets retningslinier. @

Relationen mellem de to faggrupper præges derfor af et samarbejde om undervisningen, som er baseret på en klar arbejds- og ansvarsfordeling, der også rummer et vist hierarkisk element. Lærerne planlægger og har det overordnede ansvar for undervisningen, mens pædagogerne deltager i undervisningen i en støttende funktion.

3.6 Samarbejdet mellem den interne skole og opholdsdelen

Udskillelsen af den interne undervisning i en selvstændig skoleenhed skaber behov for nye samarbejdsformer mellem opholdsstedernes skoledel og bodel.

Samarbejdet udfolder sig på to niveauer. Det ene niveau er det formaliserede samarbejde om de unges skoleforløb, og det andet niveau er de uformelle daglige kontakter mellem skoledelens og bodelens medarbejdere.

Det formaliserede samarbejde om de unges skoleforløb kan opfattes som en del af den interne skoles normaliserings- og traditionaliseringsproces. Samarbejdet tilrettelægges som det traditionelle skole-hjem samarbejde i det omgivende samfund med boafdelingen som den unges familiebagland.

Lederen af opholdsstedet beskriver udviklingen på følgende måde:

ÅJa, vi (skolen og bodelen) trækker nok lidt væk fra hinanden, og det fordrer, at vi opfinder noget nyt samarbejds-mæssigt. Førhen havde vi stormøder en gang om måneden, hvor vi var der alle sammen fra skolen og husene. lige nu kører det meget på, at vi siger at kontaktpædagogen skal besøge skolen 3-4 gange om året og være med i en undervisningsdag. Der skal også være nogle børnesamtaler. Lige nu laver vi dem sådan, at afdelingslederen for huset og jeg og skolelederen skiftes til at have barnet til samtalen.... Der er kontaktpædagogen også med. Så på denne måde laver vi noget skole-hjem samarbejde. @

Kontaktpædagogen spiller på denne måde rollen som @hjemmets@ repræsentant. En kontaktpædagog formulerer det på følgende måde:

ÅJeg påtager mig forælderrollen. Det er mig og min kontaktelev, der skal til forældrekonsultation. Det giver det lidt ekstra, at det bliver kørt op i forhold til den unge. Der er lagt op til, at det skal være sådan, at det ikke bliver på det der hverdagsplan. @

Reproduktionen af det traditionelle samarbejdsmonster for skole-hjem samarbejdet viser sig også på andre områder. Samarbejdet er ensidigt i den forstand, at det foregår på skolens grund og skolens præmisser. Det er kontaktpædagogen, som møder op på skolen og deltager i en skoledag. Derimod besøger lærerne ikke eleverne i boafdelingen. Lærernes primære arbejdsplads er skolen og ikke opholdsstedet i bred forstand. Tingene Askilles ad@. Lederen kommenterer det på følgende måde:

ADen lærer, der har hovedansvaret for barnet, deltager i handleplansmøder to gange om året. Men ellers er der ikke noget krav om, at de besøger ungerne herhjemme (i boafdelingen)..... det gør de faktisk ikke. Nogle få af dem, der arbejder i skolen, kan ikke komme på fuld tid, hvis de ikke arbejder i husene.de kommer her kun, fordi de har en vagt - ikke for at se til, hvordan lille Peter har det. @

De særlige muligheder for at skabe et gensidigt i modsætning til et ensidigt Askole-hjem samarbejde@ i en organisation, som rummer både skole- og boafdeling, udnyttes således ikke. På dette område fastholdes normaliserings- og traditionaliseringsmønsteret.

I overensstemmelse med dette samarbejdsmonster er hjælp til lektielæsning også henlagt til personalet på boafdelingen. En kontaktpædagog siger herom:

AVi står sådan lidt i baggrunden for skolen og er klar til at gribe ind, hvis der er noget...Så er der det med lektier. De (de unge) huskes på, at de har lektier. Vi hjælper dem med det, hvis de er i tvivl. Vi forsøger lidt at være i den forældrerolle. Det skulle gerne virke som en stor familie. @

I valget mellem at professionalisere hjælpen til lektielæsning og fastholde det traditionelle og normale samarbejdsmonster mellem skole og hjem er det igen hensynet til normaliseringen, som vejer tungest. Lektielæsning og lektiehjælp hører til i @hjemmet@.

Udover det formaliserede skole-hjem samarbejde udfolder der sig også et dagligt uformelt samarbejde mellem den interne skole og boafdelingen. Der er hos begge parter en klar opfattelse af, at de i deres arbejde med de unge er gensidigt afhængige af hinandens støtte. Derfor er det vigtigt, at der i det daglige arbejde er muligheder for at udveksle informationer og erfaringer mellem skoledel og bodel. Typisk foregår det ved aflevering og afhentning af de unge på skolen. Men lederen af opholdsstedet erkender, at den daglige information ikke er uproblematisk:

AJa, da vi fjernede de der stormøder (fællesmøder mellem skole- og boafdelingen), så kom der jo på en eller anden måde en adskillelse. Det synes jeg nok er for meget adskillelse. Det vil jeg gerne have lidt tættere på. For jeg kommer alle tre steder(de to boafdelinger og skolen) og engang imellem så hører jeg: AHvad fa=en er det de laver henne i den skole@. AOg hvad fa=en er det de laver ovre i huset med den her unge om morgenen. Han er fuldstændig hysterisk, når han kommer. Kunne I ikke lige prøve at vække ham på en ny måde@. Det får man ikke mulighed for at sige, når man ikke har et fælles forum. Så det forum skal skabes igen. Man kunne godt forestille sig, at inden for den her lille organisation, så kunne man bare lige tage knoglen. Men det gør man sgu ikke. @

Selvstændiggørelsen af skolen nødvendiggør således, at der arbejdes med nye modeller for den daglige kontakt mellem skole- og boafdeling.

3.7 Sammenfatning

Denne del af den kvalitative undersøgelse omfatter to opholdssteder med intern undervisning. En markant udviklingstendens på disse to opholdssteder har været, at den interne undervisning organisatorisk og fysisk er blevet udskilt fra opholdsstedet som et selvstændigt system i form af en intern skole med egne lokaler og eget personale. Denne proces er også blevet betegnet som en @normalisering og traditionalisering@ af undervisningen. Drivkraften i denne proces har været ønsket om at skabe en skole, som i videst muligt omfang kan sammenlignes med normalsamfundets skole og en skole, der i forhold til eleverne udsender tydelige signaler - skema, lektier, skoletasker mv - om, at her er dagsordenen undervisning.

Udskillelsen af undervisningen har skabt opholdssteder med tre relativt distinkte udviklings- og læringsrum med hver deres opgave i de unges udviklingsproces:

1. Den interne skole, hvor der primært er fokus på udvikling af de unges skolefaglige kompetencer.
2. Boafdelingen, hvor der er fokus på de unges sociale kompetencer og almindelige dagligdags livsfunktioner.
3. Det Astore udviklingsrum@, dvs det omgivende samfund, hvor de unge gennem deltagelse i fritids- og arbejdsaktiviteter udvikler kompetencer tilpasset Anormal@samfundets forskellige sociale sammenhænge.

Udskillelsen af undervisningen i en intern skole har professionaliseret og styrket den skolemæssige indsats over for de unge. Flere unge er blevet fastholdt i et skoleforløb, som er afsluttet med folkeskolens afgangsprøve. Men kun en beskedent del af de unge udsluses fra de interne skoler til folkeskolen. ”Normaliseringen” af den interne skole har således ikke ”normaliseret” de unges skolegang. Samtidig har adskillelsen ført til, at opholdsstedet internt reproducerer det traditionelle skole-hjem samarbejds mønster og den traditionelle arbejdsdeling mellem lærere og pædagoger.

4. Opholdssted med folkeskolen som samarbejdspartner

Opholdsstedet består af to huse med fem piger i hvert hus. Husene er fysisk placeret i samme lokalområde men langt fra hinanden. De to huse har fælles leder og deler også andre stillinger, f.eks. en lærer, der blev ansat for 2 ½ måned siden. I det følgende vil de to huse blive omtalt som ”opholdsstedet”. Målgruppen er piger i alderen 10-18 år med mulighed for udslusning til det 23 år. Det, der kendetegner de unge, er deres emotionelle og adfærdsmæssige problemer, der ofte er knyttet til en familiemæssig baggrund præget af fysisk og psykisk omsorgssvigt. Opholdsstedet har altid benyttet det offentlige skoletilbud. Det er et bevidst valg, at pigerne skal integreres i de lokale skoletilbud, og det indgår derfor også som en væsentlig del af opholdsstedets pædagogiske målsætning.

Opholdsstedets unge er fordelt på forskellige skoler. En pige går i et amtsligt specialskoletilbud, mens resten er placeret i folkeskolen eller almene overbygninger på folkeskolen, så som indgangsåret til social- og sundhedsskolen, linie 10 på teknisk skole og linie 10 på gymnasiet og handelsskolens indslusningsår.

4.1 Visitation og pædagogisk målsætning på opholdsstedet

De to huse arbejder efter samme pædagogiske målsætning. Der lægges stor vægt på at skabe en familielignende hverdag, hvor skolegang er et væsentligt element i en hverdag, der er præget af struktur og konsekvens.

Ved visitation til opholdsstedet lægges der stor vægt på, om opholdsstedet kan matche børnenes og de unges skolebehov. Opholdsstedet samarbejder med folkeskolerne i området og amtets specialskole. Det er et bevidst valg at samarbejde med eksterne skoletilbud. Som lederen påpeger, er lokalsamfundet en væsentlig brik i arbejdet med de unge:

”Vi har valgt lokale skoler, fordi vi mener, det er vigtigt, at børnene kommer ud og bliver en del af lokalsamfundet. Børnene er typisk her til de er 18 år. Derfor er det vigtigt, de lærer at begå sig, mens de er her.

Opholdsstedet understreger, at børnenes skolegang er det vigtigste i de anbragtes hverdag:

”Vigtigst er børnenes skolegang – de må ikke bare gå derhjemme. Der kan være perioder, hvor de har behov for hjemmeundervisning. Men ellers er reglen, at de skal i skole, og vi samarbejder tæt med skoletilbudet. De skal i skole hver dag. De er kun syge, når de er rigtig syge. Vi har lektielæsning hver dag – de får hjælp fra en lærer.”

Dagen på opholdsstedet er organiseret omkring skolen. Kl. 8.00 starter skoledagen, og efter skole er der fast 1 times lektielæsning. Som lederen siger: ”.. ellers har de aldrig noget for.” Alle læser lektier sammen i køkkenet. Målet er at gøre lektielæsning til et socialt samlingspunkt hver dag, hvor børnene oplever samhørighed og hygge. De store kan hjælpe de yngre, og derved kan de inspirere hinanden.

4.2 Læringskultur

Ifølge lederen på opholdstedet klarer pigerne sig godt i skolen, hvis de får den rette hjælp og støtte:

”Mange af dem klarer sig godt i skolen. Det er ikke altid de får alle huller fyldt ud rent fagligt. Men de har fået en kultur ”at du gør det bedste, du kan”, og så smitter det ofte af også rent fagligt. De får ofte nogle gode karakterer. Det er ikke nødvendigvis de højeste karakterer de får. Men de har fået en kultur, hvor de har lært at gøre deres bedste, og det er vigtigste. De skal lære den kultur, at det er vigtigt, at man tror på sig selv, og har gjort det bedste man kan – at man kan blive til noget, selv om man har været på et opholdssted. De bliver aldrig helt som andre, men det er vores opgave at give dem nogle redskaber, så de kan overleve, så de har nogle reelle chancer.”

Det stærke fokus på de unges skolegang har betydet, at opholdsstedet har ansat en lærer.

”Vi har ansat en lærer på fuldtid, som hjælper med lektier og kører nogle projekter, som støtter op om den enkelte. Vi har prioriteret en lærer på fuldtid frem for en pædagog. Det fungerer rigtig godt. Det giver de unge noget energi til at søge den hjælp, de har behov for.”

Der lægges stor vægt på at etablere en kultur på opholdsstedet, som styrker læring og udvikling. Den nyansatte lærer tænker da også læring og uddannelse meget mere bredt end kun knyttet til skolen og lektierne. Viljen til læring skal komme fra børnene selv. Derfor arbejder læreren tæt sammen med det enkelte barn:

”Hvis pigerne ikke har lektier for, får de supplerende materiale, som jeg aftaler nærmere med børnene - hvad kunne du godt tænke dig at blive bedre til. Det er den unges egen oplevelse af at have huller i sin viden, der tages udgangspunkt i, selvfølgelig med mere eller mindre vejledning. Men motivation er jo alt, og så prøver vi det.”

Det at skabe forundring og nysgerrighed ser læreren som en af hendes fornemste opgaver:

”Mit job er mere bredt end undervisning. Det er lige så meget at skabe lyst til læring - skabe forundring over verden. Det ser jeg som en vigtig opgave ved siden af undervisningsdelen - vise hvad verden indeholder.”

Behovet for at skabe forundring og lyst til læring blandt børnene udspringer af de anbragtes sociale situation. Det er lærerens antagelse, at anbragte børn ikke har overskuddet til at være nysgerrige som andre børn og derfor har særligt behov for stimulation og støtte:

”De anbragte børn har måske større behov for at blive præsenteret for omverdenen omkring sig, fordi overskuddet måske ikke er så stort.”

Læreren har sat flere projekter i gang, bl.a. historielæsning:

”Et af målene for mig er, hvis de kunne glædes ved at lære. Man må jo godt sætte store mål.”

4.3 Samarbejdet mellem lærer og pædagog på opholdsstedet

Samarbejdet mellem læreren og resten af de pædagogiske medarbejdere er diskuteret og rollerne defineret på forhånd med respekt for hinandens faglige kompetencer. Læreren fokuserer især på undervisning og uddannelse. Men i det daglige arbejde er målet, at pædagog og lærer skal indgå på lige fod:

”Som eneste lærer har jeg gjort meget ud af at sige, at jeg ikke bare er læreren, for så ville det ikke køre. Undervisning og uddannelse er mit speciale. Jeg går ind og finder materiale og støtter op. Men ellers er jeg åben for pædagogisk arbejde, for ellers kunne jeg ikke være her.”

Det at indgå i det daglige arbejde og derigennem komme til at kende pigerne, mener læreren også styrker arbejdet med pigernes faglige udvikling:

”Jeg deltager på lige fod med de andre f.eks. i dagligdags konflikter osv. Jeg går ind og er en af de voksne. Det er vigtigt, at pigerne kender mig. Ellers kan der ske en læringsblokade, hvis de ikke er tryk ved den de skal lære af.”

Ud over det daglige arbejde på opholdsstedet er personalemøderne en vigtig kilde til information mellem lærer og pædagog. Det er vigtigt at koble skole og det socialpædagogiske arbejde sammen. Læreren ser derfor personalemøderne som gensidig udveksling af information, der kan styrke arbejdet med pigerne:

”Jeg er med i alle personalemøder. Derfor ved jeg, hvornår jeg skal presse på, og hvornår jeg skal holde igen. Men ellers er det også min opgave at deltage i alle møder på skolen. Jeg laver referat af møderne, så alle på opholdsstedet ved, hvad der sker.”

Efter ansættelsen af læreren er den primære kontakt til skolesystemet samlet ved læreren, der altid er gennemgående i alle møder på skolen. Lederen beskriver rollefordelingen mellem læreren og pædagogerne således:

”Det er læreren, der tager op på skolen og har kontakten. Men til f.eks. forældremøderne deltager læreren sammen med en af pædagogerne fra opholdsstedet. Hun (læreren) er hele tiden med og har overblikket over, hvor de unge er henne og kan deltage i undervisningen. Hun ved derfor præcist, hvilket niveau de unge er på og kan derved tilpasse hendes hjælp efter deres niveau.”

Opholdsstedet har altid lagt stor vægt på samarbejdet med folkeskolen. Men målet med ansættelsen af læreren er, at stedet blive endnu bedre til at støtte folkeskolens arbejde med at integrere de socialt udsatte unge. Læreren begrundet sin egen ansættelse således:

”Det er for at støtte op om vores unge, fordi de har en anden adfærd, og derfor kan der være problemer med at rumme dem i skolen”.

4.4 Den rummelige folkeskole skabt i samarbejdet mellem skole og opholdssted

Den væsentligste rolle opholdsstedet har i forhold til folkeskolen er at hjælpe skolen til at skabe rummelighed for netop deres unge. Lederen af opholdsstedet mener ikke, at det er tilfældigt, at de

unge klarer sig godt i skolen. Opholdsstedet arbejder aktivt på flere fronter. Bl.a. arbejder de bevidst med at skabe åbenhed om opholdsstedet for at styrke samarbejdet med lokalsamfundet, især i forhold til pigernes klassekammerater og deres forældre:

”De bliver ikke mobbet og klarer sig godt i skolen. Der er to ting der spiller ind. For det første er vi et åbent hus. Hvis vi kommer på en ny skole eller i en ny klasse, som ikke kender opholdsstedet, så sørger vi for, at klassekammerater og forældre lærer stedet at kende, så de kan se, at børnene ikke sover på store sovesale, at det er et ganske almindeligt hjem bare større. Desuden deltager vi altid i klassen og i lokalsamfundet. Pigernes liv fungerer normalt. For det andet lærer pigerne, at de skal tro på sig selv. Den kultur vi har på opholdsstedet bryder deres gamle handle måder.”

Ud over arbejdet med klassen og deres forældre er folkeskolelærerne og skoleledelsen væsentlige samarbejdspartnere. For at skabe rummelighed til pigerne og støtte dem socialt deltager pædagogerne fra opholdsstedet i undervisningen. Det styrker samarbejdet med den enkelte lærer, og samtidig giver det den enkelte pige massiv opbakning. Lederen beskriver følgende eksempel på den direkte indsats i skolen:

”Lige nu har vi en pædagog med en pige i skole. Hun har været på et amtsligt skoletilbud. Men både fagligt og socialt var hun fejlplaceret, så vi var nødt til at finde en måde, hvorpå vi kunne passe hende ind i folkeskolen. Men vi vidste, det ville blive et problem. Hun var ikke vænnet til at være en del af den sociale kultur i skolen. Men i stedet for at sige, at du har en voksen med, fordi du ikke kan finde ud af at opføre dig ordentligt, så siger vi, at du har en voksen med for at hjælpe dig med det sociale. Så vi har faktisk længe været med i skole og stoppet hende, når hun blev for frembrusende over for drengene eller pigerne, eller hvad det nu kunne være. Når hun kommer hjem, kan hun så tale med pædagogen om, hvordan det gik – f.eks. hvorfor de andre reagerede, som de gjorde, for at hjælpe hende til at blive en del af det sociale fællesskab.”

4.5 Samarbejdet mellem skole og opholdssted – et spørgsmål om roller

Lederen fra opholdsstedet oplever, at folkeskolen generelt har indgået i samarbejdet på en meget positiv måde. Lederen mener, at det skyldes det store oplysningsarbejde opholdsstedet laver både i forhold til lærerne og i forhold til forældrene til pigernes klassekammerater:

”Samarbejdet er blevet modtaget godt, fordi vi gør et kæmpearbejde. Inden pigen starter, taler vi med skolen og klasselæreren om samarbejdet. Hele forarbejdet ligger i at melde ud både til klassen og skolen, hvilken pige der kommer. Det skal være legalt at spørge ind også til klasseforældremøderne for at undgå, at pigen bliver sat uden for fællesskabet. Vi deltager i alle forældremøder, arrangementer på skolen o.s.v. Jeg tror ikke, at der er nogen der deltager i mere end os.”

Der er forskel på, hvor godt samarbejdet med folkeskolen fungerer. Samarbejdet er forskelligt alt efter hvilken skole opholdsstedet samarbejder med, og hvilke folkeskolelærere, der indgår i samarbejdet. Men generelt mener læreren fra opholdsstedet, at det handler om gensidig udveksling af informationer:

”Nogle skoler er rigtig gode til at håndtere vores piger, og andre er knap så gode. De skoler, der er gode til at håndtere vores piger, er gode til at orientere os om, hvad de observerer. De er gode til at

reagere hurtigt, hvis der f.eks. ikke er styr på lektierne, eller hvis der er noget socialt, der fylder. F.eks. hvis de unge ikke har en særlig smart social adfærd. Vi (opholdsstedet) arbejder hele vejen rundt med pigerne - deres påklædning og de signaler de udsender. Men for at støtte op er det nødvendigt, vi kender til problemet.”

Den gensidige udveksling er nødvendig i samarbejdet om de socialt udsatte piger. Det er vigtigt at erkende, at det skaber ekstra arbejde at have en socialt belastet pige i klassen. F.eks. er det ind imellem nødvendigt at trække pigerne ud af skolen for at arbejde med deres sociale problemer. Det betyder et hul i pigernes skolegang på mere end ét niveau. Læreren beskriver samarbejdet på følgende måde:

”Ind imellem er pigerne jo også væk og undervises herhjemme, fordi de har noget at arbejde med, så de ikke kan følge med i skolen. Så er det jo vigtigt at have kontakt med folkeskolelæreren. Det kan godt være frustrerende for folkeskolelæreren at mangle en elev. Derfor er det vigtigt at have kontakt om lektier, så pigen kan komme ind i klassen igen. Vi hjælper faktisk med til at skabe rummelighed i folkeskolen ved, at vi går ind, som vi gør. Det handler om at skabe tryghed. Hvis læreren forstår man har været væk, er det også lettere at komme tilbage.”

Det tætte samarbejde med lærerne på skolen er også vigtigt for at afklare grænserne for arbejdsdelingen mellem opholdsstedet og skolen. De problemstillinger pigerne kæmper med kan let komme i vejen for undervisningen, hvis samarbejdet mellem skole og opholdssted ikke fungerer:

”Mange af vores piger kan jo spille på lærerne. Hvis de har haft en konflikt derhjemme, tager de den direkte med op på skolen. Så er det vigtigt med en dialog med skolen. Hvad er deres ansvar i forhold til det undervisningsmæssige, og hvad er vores i forhold til det pædagogiske. Hvornår går læreren ind og siger: ”Nu er det ikke os”, men opholdsstedet der har ansvaret. Det er meget forskelligt i forhold til, hvilken lærer det er, og hvilken skole det er. Der er sommetider nogle, der får ondt af pigerne. Men det har de ikke brug for. De har brug for nogle, der kan se deres ressourcer og støtte op om dem”.

Det tætte samarbejde har betydet, at nogle lærere giver udtryk for, at det ofte er lettere at samarbejde med opholdsstedet om deres socialt udsatte piger end at samarbejde med forældre, som har skolesøgende børn med sociale problemer:

”Vi (opholdsstedet) oplever faktisk, at det kan være lettere for skolen at samarbejde med os end andre forældre. Der er jo andre elever, der har det svært, hvor forældrene ikke har tid til dem eller er ligeglade. De kan altid få fat i os og få en dialog i gang. Det er faktisk ofte, vi får den tilbagemelding. Det kan godt være, at børnene er svære, men skolen ved også, at vi er der.”

Rollefordelingen mellem folkeskolen og opholdsstedet har også betydet, at opholdsstedet bevæger sig ind over grænserne til områder, der traditionelt vedrører skolens domæne. Pigerne fra opholdsstedet modtager i forskellig grad særlig støtte i undervisningen. Lederen fra opholdsstedet ser det som opholdsstedets rolle at deltage aktivt i alle aspekter ved pigernes skolegang, hvilket også betyder, at opholdsstedet går i direkte dialog med skolen om anvendelse af f.eks. ekstra støttetimer:

”Vi har flere i den almindelige folkeskole, hvor der er tilført ekstra ressourcer f. eks. støttetimer til både det faglige og det sociale. Den sociale støtte kan være at få gruppearbejdet til at fungere. Det

er der meget social træning i. Derfor har vi også en dialog med skolen. En pige med 15 støttetimer er faktisk næsten lige så dyrt, som at have en pige i specialklasse. Der går vi ind og taler med læreren og skolen om, hvordan timer bedst kan blive brugt, så det ikke kun er optimalt for vores elev, men også for hele klassen. For vores piger får ikke nødvendigvis det optimale ud af, at de 15 timer bliver brugt til eneundervisning. Det er jo ikke der, de typisk har et behov. Derfor bruger vi meget tid på at diskutere, hvordan ekstra støttetimer kan bruges.”

4.6 Samarbejdet mellem pædagog/lærer og folkeskolelærer

Samarbejdet mellem opholdssted og folkeskole er også samarbejdet mellem forskellige professioner med hver deres professionsforståelse og ansvarsområder. På opholdsstedet er man ikke i tvivl om, at samarbejdet kræver en særlig opmærksomhed og gensidig respekt:

”Det kan være svært at samarbejde. Vi skal jo også som pædagoger passe på ikke at gå ind på lærernes domæne. Det handler hele tiden om at få et positivt samarbejde i gang. Det lykkes ikke altid, men det er i hvert fald vores fokus. Hvordan kan vi hjælpe lærerne og tilføre læreren ressourcer, så undervisningen kan fungere.”

Lederen på opholdsstedet er ikke i tvivl om, at det har styrket samarbejdet med skolen, at opholdsstedet har ansat en lærer. Lederen mener især, at den nyansatte lærer har synliggjort opholdsstedet på skolerne, bla. fordi hun taler samme sprog som folkeskolens lærere:

”Det er selvfølgelig forskelligt, hvem hun (læreren) er med i skole. Men det giver et samarbejde på et andet niveau. Hun (læreren) ved også lige, hvem hun skal tale med på skolen. De taler samme sprog. Der er forskel på lærer- og pædagog-sprog. Opholdsstedet er blevet mere synligt på skolen.”

Det opsøgende arbejde på skolerne er en væsentlig del af den nyansatte lærers arbejdsfunktion. Hun mener, at der er flere muligheder for udvikling af samarbejdet:

”Jeg laver opsøgende arbejde på skolerne, viser opholdsstedets ansigt udadtil og går i dialog med lærerne, hvor kan vi støtte op om undervisningen. Når vi kommer længere hen er mit mål bare at tage op på lærerværelset. Det regner jeg med vil styrke dialogen med folkeskolelærerne. Og så kommer der måske ting frem, som ellers ikke ville blive diskuteret.”

4.7 Sammenfatning

Samarbejdet med folkeskolen er et væsentligt grundlag for det pædagogiske arbejde på opholdsstedet, der bevidst bruger det ”store udviklingsrum” – samfundet - som afsæt for arbejdet med pigerne. Det store udviklingsrum består af de lokale skoletilbud og det hertil hørende samarbejde med forældre og børn fra lokalsamfundet. Målet er, at de skolefaglige kompetencer skal udvikles i direkte sammenhæng med udviklingen af pigernes sociale kompetencer.

Det at skabe udviklings- og læringsrum for unge på opholdsstedet bliver derfor en opgave, der skal løses i et samarbejde mellem opholdsstedet, skolen og det omkringliggende samfund. Der arbejdes bredt på flere fronter:

1. Visitation til opholdsstedet og skolen stiller særlige krav.

2. Uddannelse og læring ses som en særlig kultur, pigerne skal opdrages til.
3. Læringskulturen på opholdsstedet er ikke kun knyttet til skolefaglige aktiviteter, men favner bredt dannelsesmæssigt.
4. Rummelighed i folkeskolen kræver et særligt samarbejde mellem opholdssted og skole, hvor der både støttes op om samarbejdet mellem lærer og pædagog og mellem forældre til klassekammeraterne og opholdsstedet.
5. Opholdsstedet påtager sig et udvidet ansvar for de unge pigers skolegang, men med respekt for folkeskolens kompetencer og ansvarsområder.
6. Ansættelse af en uddannet lærer skaber mulighed for nye samarbejdsrelationer ved brobygning mellem folkeskole og opholdssted.

5. Samarbejde mellem opholdssted og ekstern privat specialskole: ”Lilleskolen”

Samarbejdet mellem opholdsstedet og den eksterne specialskole, her kaldet ”Lilleskolen”, har eksisteret fra Lilleskolens start for to år siden. Opholdsstedet har eksisteret i syv år og er placeret på landet i smukke omgivelser. Målgruppen er piger og drenge i alderen 12 – 18 år. Der er seks piger og drenge på opholdsstedet. De fleste rejser, når de er 18-19 år efter ca. 2-5 års ophold. Børnene går i forskellige skoletilbud. På nuværende tidspunkt er to tilknyttet Lilleskolen, to går på intern skole tilknyttet et andet opholdssted, en går på HTX og den sidste på gymnasiet.

Det eksterne specialskoletilbud, Lilleskolen, er beliggende på en gård, der på ingen måder signalerer ”skole”. Stuehuset er omdannet til skolelokaler, men uden at ændre væsentligt ved huset, hvorved det skolemæssige præg er stærkt nedtonet. Skolen har ni elever i alderen 10-17 år. To elever er hjemmeboende, en kommer fra familiepleje og de resterende seks elever kommer fra tre forskellige opholdssteder. Undervisningen varetages af lærere og pædagoger, som arbejder sammen i teams.

Opholdsstedet har gennem de sidste to år knyttet Lilleskolen stadig tættere til sig, hvilket betyder at Lilleskolen i dag, i følge opholdsstedets virksomhedsplan, er beskrevet som et særligt tilknyttet skoletilbud i forbindelse med anbringelse af børn og unge på opholdsstedet. I dag beskriver både opholdsstedet og skolen samarbejdet som væsentligt og betydningsfuldt for udvikling af den pædagogiske praksis omkring deres fælles børn og unge.

5.1 Visitation og pædagogisk målsætning på opholdsstedet

Opholdsstedet har et klart værdigrundlag for det pædagogiske arbejde med netop deres målgruppe. Som lederen udtrykker det:

”Vi arbejder ud fra et værdigrundlag med rummelighed, åbenhed, ansvarlighed og forandringsparathed, glæde og helhed. Vi siger at vores målgruppe er ”jeg- svage unge”. Det er unge, der har problematikker i forhold til skolen og svært ved at passe ind socialt. Det kan også være unge, der har været udsat for traumer og sorg, og vi oplever, at der bliver visiteret flere og flere unge med psykiatriske problemstillinger. Vi har lige fået tilknyttet en børne- og ungdomspsykiater. Det har vi følt var nødvendigt for at vi kunne tage de sidste fire, vi har fået indskrevet. De har alle været indlagt på psykiatrisk afdeling for børn og unge. Vi har skiftet målgruppe. For otte år siden var det mere udadrettede unge. Nu har vi langt mere indadreagerende unge, som har forsøgt selvmord, har spisevægring, været udsat for incest, skåret sig selv ect.”

Det pædagogiske arbejde med de unge bygger på nogle klare principper:

”Partner-jeg udvikling”, det er lige som en overskrift. Vi arbejder meget ud fra de kognitive principper... Det er ressourcepædagogikken, vi går ud fra. Vi tager deres stærke sider og sætter fokus der. Vi tror på, at vi kan gå bagvejen, dvs først bruge deres stærke sider. Når de så har fået lidt mere selvværd og selvtillid, kan vi måske gå ned og røre ved noget af det, der er svært.”

Et vigtigt pædagogisk princip er det tætte samarbejde med den unge om dennes egenudvikling. Derfor inddrages de unge direkte i udarbejdelsen af deres egen handleplan:

” Vi observerer den unge i samarbejde med den unge, så vidt det er muligt. Det er forskelligt, hvad de kan rumme. Det er vigtigt de er partner i egen udvikling.”

Handleplanen er et arbejdsredskab for pædagerne, men den inddrages også direkte i samarbejde med den unge:

”Den handleplan er rigtig god. Vi laver en ny hvert halve år og følger op på den. Det har stor værdi. Vi bruger den som pædagogisk arbejdsredskab, selv om den er til kommunen.”

Når de unge visiteres til opholdsstedet, er det vigtigt, at den unge passer ind både i forhold til opholdssteder, lokalsamfundet og det skoletilbud, der kan tilbydes:

”De unge skal jo lige passe til de problematikker vi har, men også hvad vi kan tilbyde dem. Vi skal tage hensyn til, hvad vi som voksne kan tilbyde, men også hvad lokalsamfundet kan tilbyde.”

På opholdsstedet vurderer man, at de børn og unge, der anbringes i dag, er mere belastede, end de var tidligere, hvilket også har haft betydning i forhold til at knytte Lilleskolen til opholdsstedet:

”Vi er meget afhængige af skoletilbud. Det har også været meget forskelligt, hvad behovet har været. Der var nogle år hvor halvdelen gik i almindelig folkeskole. Men dem vi har nu går alle sammen i specialskoler. Så det veksler, hvad behovet er. Jeg vurderer, at vi ikke får nogle der kan klare almindelig skole fremover. Vi har faktisk unge, der godt kan klare det fagligt, men ikke socialt.”

Opholdsstedet har et tæt og stærkt samarbejde med forskellige undervisningsinstitutioner. Valg af skoletilbud afhænger af flere faktorer. Opholdsstedet har gennem flere år samarbejdet med en intern skole tilknyttet et andet opholdssted. Men samarbejdet med Lilleskolen har betydet, at opholdsstedet har flere valgmuligheder, når den unge har behov for specialskoletilbud. Når der skal vælges skoletilbud, lægger opholdsstedet vægt på, at de unge skal spredes på forskellige skoletilbud:

”Sidste år var det meget praktisk, at der gik to piger på den interne skole (tilknyttet et andet opholdssted), og da tre aldrig er godt, kom den tredje pige på Lilleskolen.”

Det er ikke kun på grund af de interne relationer mellem de unge, at opholdsstedet sigter mod en spredning af de unge på forskellige skoletilbud:

”Vi kan godt mærke på de unge, at det på mange måder er en ulempe for dem at gå på intern skole, da det er begrænset hvor mange de møder i forhold til at blive integreret i lokalsamfundet. Men hvis de går til fritidsaktiviteter, møder de nogle der.”

Opholdsstedet erkender, at de små og beskyttede skolemiljøer de unge tilknyttes, på den ene side skaber en struktur, der gør det muligt at undervise på trods af de unges manglende sociale kompetencer, men samtidig skaber de lukkede miljøer også en ”pseudo” verden uden kontakt til det almindelige ungdomsliv. Integration i lokale ungdomsklubber og sportsklubber er derfor væsentlig for de unge på opholdsstedet. Men det kræver særlig indsigt fra klubberne og særlig opmærksomhed og indsats fra pædagerne på opholdsstedet:

”De unge kan ikke klare at komme ud i de store grupper. Der skal en voksen med, ellers kommer de ingen steder...Sådan er det altså generelt.”

Trods disse betænkeligheder ved de lukkede skolemiljøer har opholdsstedet - med den ressourceorienterede pædagogik som omdrejningspunkt – fastholdt et samarbejde med Lilleskolen.

5.2 Lilleskolen – alternativet til det offentlige skoletilbud

Udgangspunktet for oprettelsen af Lilleskolen var at skabe et alternativ til de kommunale og amtslige specialskoletilbud. Målet var at skabe en skole, der både af udseende og indhold var forskelligt fra det almene skoletilbud og derved skabe et læringsmiljø, der kunne rumme elever med meget individuelle behov. Skolen, som er indrettet i en landejendom, giver ikke mange associationer til den almene skole. I stueetagen er der indrettet undervisningslokaler i husets gamle værelser til de yngre elever. Første sal er forbeholdt de ældste elever. Der er 2 - 3 borde og stole pr. rum. Opstillingen af bordene langs væggen væk fra hinanden opfordrer ikke til samarbejde eleverne imellem, men skaber ro og giver mulighed for individuelt arbejde.

Eleverne har generelt mange folkeskoleskift bag sig. Folkeskolen har ikke været en god oplevelse og er derfor heller ikke populær blandt eleverne. Lilleskolen oplever selv, at deres styrke frem for folkeskolens observationsklasser eller specialklasser er, at Lilleskolen opleves meget anderledes end den skole eleverne kender bla. på grund af den anderledes struktur:

”Jeg tror, at vores styrke er, at vi er ikke så struktureret. I folkeskolen kører man efter fast skema. Her er det meget individuelt, hvornår eleverne holder frikvarter og pause. Det er i hvert fald en af styrkesiderne her. Når de unge står af, kan vi sende dem ud og give dem den luft, de har brug for. Det kan man ikke så godt i folkeskolen. For hvad er det lige, man sender dem ud til. Her er det et lukket miljø – vi ved hvem der er ude - vi har de rammer, der gør, at vi kan rumme dem.”

Skoledagen starter kl. 8.00, og der er indlagt en fast pause kl. 10.00 - 10.30. Her mødes alle omkring det bagværk, en af eleverne dagligt har ansvaret for at bage. Klokkeren 12.15 er skoledagen slut. Lektier eksisterer i princippet ikke, men kan aftales med den enkelte elev.

Relationen til lærer og pædagog er også meget forskellig fra den, eleverne kender fra folkeskolen:

”Det er heller ikke sådan, at selv om der er pause går lærerne og pædagogerne på lærerværelset. Vi er her hele tiden. Og hvis der er nogle, der har brug for en snak, har vi også tid til det.”

Underviserne mener også, at en af styrkerne ved Lilleskolen er, at eleverne oplever at de voksne klarer konflikter på nye måder, der bryder de handlemonstre eleverne har opbygget gennem mange år:

”Vi har næsten lige fået en ny elev, og han har flere gange sagt, at det er godt vi ikke bliver gale. Vores elever har fået meget skæld ud og irettesættelser i folkeskolen. Vi bliver ikke gale, og han siger f.eks: ”I siger tingene lige så stille og roligt.” Det er jo ikke fordi, vi ikke siger, hvordan vi vil have det. Men det er måske en fordel, at vi er så mange i forhold til det antal elever vi har. Vi kan måske bedre rumme dem og give plads til deres forskelligheder.”

Både socialt og fagligt forsøger Lilleskolen at være et alternativ til det almene skoletilbud. Praktisk pædagogik er en af hjørnestenene i Lilleskolens pædagogik.

5.3 Lilleskolens formål og didaktik

Det overordnede mål med Lilleskolen er, at eleverne skal vende tilbage til den normale skole. Som læreren udtrykte det:

”Målet er selvfølgelig, at de kan vende tilbage til normal skole. Det er det vi arbejder på.”

Det pædagogiske arbejde tager derfor udgangspunkt i at støtte eleverne på de områder, der netop har betydet, at de ikke kan gå i den normale skole. Undervisningen er individuel og tilpasset den enkelte elev, men samtidig har alternative undervisningsmetoder også en væsentlig placering:

”... læring kan absolut lige så godt ske igennem det praktiske arbejde, men vi har også bøgerne meget inde. Det er meget individuelt, hvad det er for en elev. Nogle kan kapere meget fagligt og så får de fyldt på. Og andre skal lære på en anden måde, og så er det der, vi sætter ind”.

Fagopdelingen fra folkeskolen ligger eksplicit som udgangspunkt for undervisningen, men træder ikke tydeligt igennem:

”Vi har matematik, dansk og engelsk. Og så har vi jo værkstedsfag og køkkenfag og fag som sløjd og billedkunst. Det kan også være noget med geografi, natur og teknik. Vi arbejder med en konkret ting og helhed og putter de faglige elementer ind i det.”

Men fag eksisterer, og der er også en vis struktur på skemaet:

”Hver formiddag plejer vi at starte med matematik og næste lektion er så dansk. Vi har fundet ud af, at det virker bedst med at tage matematik først.”

Den alternative undervisningsform med afsæt i praktisk konkret arbejde tænkes ind i undervisningen på mange måder. Lilleskolen har f.eks. haft et emne ”Krop og bevægelse”:

”...det foregik på den måde, at de i nogle dage var ude og lave nogle konkrete ting. Vi dissekerede et svinehjerne, en lever og nogle nyrer og på den måde fik vi det praktiske ind. Men de fik også nogle tekster, så de fik teoretisk viden den vej.”

At eleverne oplever teorien i praksis er væsentligt for undervisningen og skaber engagement fra elevernes side.

Det overordnede mål for Lilleskolen er, som tidligere nævnt, at eleverne skal vende tilbage til folkeskolen. Men Lilleskolens succes som alternativ til de almene skoletilbud synes på den anden side at modarbejde dette mål. Lilleskolen oplever faktisk, at eleverne ikke ønsker at flytte tilbage til folkeskolen:

”Der er ikke nogle, der har lyst til at vende tilbage til den normale skole. De kan godt have det lidt i starten, ”at jeg skal i hvert fald gå i folkeskolen”. Men efter en periode kan de godt mærke, at der er noget specielt ved det her. Der er ikke nogle af eleverne, der i dag har lyst til at komme tilbage.”

Det, der afholdt de fleste elever fra at være i folkeskolen, var manglende sociale kompetencer, hvilket derfor også får betydning for organiseringen af undervisningen. For at imødekomme elevernes problemer i sociale sammenhænge organiseres undervisningen meget individuelt. Lilleskolens særlige force er ifølge opholdsstedet 1:1 undervisningen, dvs den individuelle undervisning. Netop denne organisering skaber ikke megen mulighed for at styrke elevernes sociale kompetencer. Men i løbet af året ændres undervisningens organisering i retning af det mere gruppeorienterede:

”... det er nok det sociale, som alle har som et hovedproblem. Det sociale tænker vi ind bla. ved at vi har en samling dagligt, hvor vi spiser sammen. I løbet af skoleåret er der nogle ture og arrangementer, hvor grupper kan komme af sted. Sidst på året er der lidt mere helhed, hvor vi laver ture med hele skolen”.

Elevernes sociale kompetencer trænes således både direkte via en bevidst organisering af stadig større gruppearrangementer efterhånden som skoleåret skrider frem og indirekte via de daglige samlinger.

5.4 Samarbejdet mellem lærer og pædagog på Lilleskolen

På Lilleskolen arbejder lærere og pædagoger sammen i teams. To lærere har det overordnede ansvar for undervisningen. Derudover er der tre andre ansatte, nemlig en pædagog, en medarbejder med en praktisk faglig baggrund og en socialrådgiver. Rolle- og ansvarsfordelingen mellem lærer og pædagog er på nogle områder tydelig, og på andre områder flyder faggrænserne ud. Ansvar for undervisningsplaner samt valg af undervisningsbøger og metoder er entydigt lærernes. Pædagogen beskriver sit samarbejde med læreren således:

”Nu arbejder jeg tæt sammen med den mandlige lærer. Vi har tre elever i vores klasse. Læreren er fagligt ansvarlig for undervisningsmaterialet, og det vi skal igennem den dag. Der er lavet dagsedler om faglige og praktiske ting, som vi forventer, at eleven skal igennem den dag.”

Det er sammensætningen af teamet og dets særlige kompetencer, der styrer arbejdsdelingen. Læreren beskriver samarbejdet med pædagogen på følgende måde:

”Det er lærerens ansvar at finde ud af, hvilke bøger vi skal bruge, eller hvad det er for en bestemt ting, der skal øves. Men samtidig samarbejder vi med pædagogen. Det kan være, at pædagogen kan se, at her er noget som er svært for eleverne, og så arbejder vi med det. Omvendt har pædagogen måske et andet ansvarsområde end læreren. Det kan f.eks. være det skriftlige arbejde med at beskrive eleverne

Pædagogen oplever ingen faggrænser:

”Jeg tror aldrig vi tænker i faggrupper herude. Jeg tror bare at vi tænker, hvordan får vi dette problem løst bedst.”

Kontakten til opholdsstedet varetages også af både pædagog og lærer.

5.5 Samarbejdet mellem opholdsstedet og Lilleskolen

Samarbejdet mellem Lilleskolen og opholdsstedet er forholdsvis nyt og udvikles hele tiden. Samarbejdet opleves som meget succesfuldt og fagligt berigende. Det bygger på meget tæt kontakt og faglig sparring. Læreren beskriver samarbejdet således:

”Med opholdsstedet har vi en meget tæt dialog både i forbindelse med selve visitationen og i det daglige arbejde. Vi har ofte en daglig tæt kontakt. Hvis der har været nogle problematikker på opholdsstedet eller nogle konkrete ting, som måske lige har væltet eleverne den dag, så ved vi det, når de kommer ind ad døren”.

En væsentlig faktor for det succesfulde samarbejde mellem opholdsstedet og Lilleskolen er ifølge opholdsstedet det tætte samarbejde alle parterne imellem. Lederen fra opholdsstedet beskriver bl.a. samarbejdet omkring handleplaner:

”I handleplanen er der et helt afsnit, der drejer sig om skolen. Vi har altid sikret os, at det er OK for forældrene, at skolen får den udviklingsplan vi arbejder efter på opholdsstedet. Vi får selvfølgelig også deres undervisningsplan.”

Samarbejdet med opholdsstedet er ligeledes vigtigt for Lilleskolen, da det er meget forskelligt, hvor godt eleverne er beskrevet, når de starter på skolen. Skolen må ofte selv udrede elevernes faglige og sociale standpunkter:

”Der foregår ikke en overlevering fra den tidligere skole på elevens faglige standpunkt og sociale adfærd. Jeg vil nok sige, at de første tre måneder vi har dem, bruger vi til at finde ud af, hvem de er. Det er ikke alle, der er lige godt beskrevet gennem en masse udredninger. Derfor er det vigtigt for os at modtage information fra opholdsstedet, som ofte har haft eleverne i en indslusningsperiode før de starter i skolen.”

Samarbejdet betyder, at både skole og opholdssted i fællesskab søger at arbejde med eventuelle problemer vedrørende de børn og unge, som de deler. Læreren og pædagogen på Lilleskolen oplever begge en stærk fælles indsats:

”Vi trækker på samme hammel. Det er vigtigt. Hvis vi har besluttet, at vi gør sådan her, så bakker opholdsstedet det op 100 procent.”

Opholdsstedet mener også, at netop funktionen som kontaktpædagog er en væsentlig faktor i det vellykkede samarbejde. Lederen på opholdsstedet siger:

”Hvis der er problemer ringer skolen ikke til den pædagog, der er på arbejde her på opholdsstedet. Skolen refererer altid direkte til kontaktpædagogen, og det tror jeg er det virkelige centrale. Hvis der sker noget på skolen, ved den unge, at kontaktpædagogen får det at vide. Det kan godt være irriterende. Men det gør også eleven enorm tryk. Hun ved, vi har styr på det - at hun ikke kan køre rundt med os.”

I folkeskolen er lektielæsning et vigtigt element i samarbejdet mellem skole og hjem. Lilleskolen giver principielt ikke lektier for. Derfor fylder lektier ikke meget i samarbejdet mellem skolen og opholdsstedet. Men alligevel har opholdsstedet det de kalder stilletime hver dag fra kl. 15.30 til 16.30:

”Alle har en stilletime. Men det er ikke alle, der laver lektier. Man vurderer, hvad der er bedst for dem – igen ud fra at fokusere på det de er gode til. Flere har valgt lektier fra... Der er måske nogle, der skal læse noget hjemme, men det er ikke i den stil jeg ville kalde lektier. Dog er der nogle unge, som gerne vil have lektier for.”

Skole og opholdssted udveksler handleplaner, men arbejder ikke med en fælles målsætning for det enkelte barn. Der er dog overvejelser om et tættere samarbejde på dette område. Læreren udtaler:

”Indtil videre har vi arbejdet med vores egen handleplan. Men nu hvor vi har haft fælles møder med opholdsstedet, hvor psykologen har gennemgået nogle ting, så tror jeg, at vi kommer tættere på hinanden i samarbejdet og får en eller anden form for ens mål. Det kunne også være rart, om vi kunne få supervision sammen. Opholdsstedet er dygtige til at organisere supervision.”

Samarbejdet mellem skole og opholdssted har altså både styrket det faglige arbejde med de unge og resulteret i, at medarbejderne på skolen oplever en styrkelse af deres professionelle kompetencer. Derfor ønsker de i fremtiden at udvikle denne del af samarbejdet.

5.6 Sammenfatning

Det eksterne specialskoletilbud på Lilleskolen skaber et udviklingsrum og læringsrum, som på den ene side supplerer det pædagogiske arbejde med de unge på opholdsstedet og på den anden side tilbyder et anderledes udviklingsrum, hvor faglig læring er i centrum. Det læringsrum, der er skabt på Lilleskolen, er både i form og indhold meget forskellig fra det almene skoletilbud, som de unge kommer fra. Individuel og praktisk orienteret undervisning er hjørnestenen i skolens pædagogik.

De sociale kompetencer fremhæves som et af de områder, hvor opholdssted og den eksterne skole samarbejder. Både opholdssted og skolen erkender deres begrænsning ift. at udvikle de unges sociale kompetencer. Derfor arbejder både skole og opholdssted med forskellige tilgange til at åbne ”det store udviklingsrum” for eleverne. Skolen forsøger at flytte sig ud i samfundet og arbejder samtidig med en progression i undervisningens organisering, der gradvis flytter vægten fra den individuelle til den mere gruppeorienterede undervisning, mens opholdsstedet søger at fordele de unge på forskellige skoletilbud og integrere dem i almene fritids- og klubtilbud.

Skole-hjem samarbejdet – her forstået som samarbejdet mellem Lilleskolen og opholdsstedet - er stærkt udvidet ift. det almene skoletilbud. Udgangspunktet er at skabe helhed om den unge med en fælles pædagogisk indsats, hvor lærere og pædagoger arbejder sammen med respekt for hinandens faglighed.

6. Udviklings- og læringsrum for unge på socialpædagogiske opholdssteder

Socialpædagogiske opholdssteder er betegnelsen for et meget bredt spekter af tilbud til unge anbragte. Fælles for de fleste anbragte børn og unge er, at de er i den skolepligtige alder. Fælles for børnene er, at deres sociale og personlige problemstillinger på forskellig vis blokerer for den skolefaglige udvikling. Det overordnede mål med anbringelsen er at styrke de unge personligt og socialt, så de kan udvikles og indgå på lige fod med jævnaldrende i det almene ungdomsliv, herunder også deltage i de almene uddannelses tilbud med dertil hørende kompetencegivende uddannelser. Derfor har der gennem flere år været et kraftigt fokus på netop de anbragte børns og unges skoletilbud.

I rapporten har vi forsøgt at afdække, hvordan forskellige skoletilbud skaber forskellige former for udviklings- og læringsrum for de unge. Nogle af de problemstillinger vi har afdækket hænger tæt sammen med det valgte skoletilbud, f.eks. problemstillinger i relation til interne skoler. Andre problemstillinger er mere generelle og overførbare, da de tager afsæt i mere generelle problemer vedrørende anbragte børns og unges skolegang.

I det følgende vil vi præsentere forskellige problemfelter, der på hver deres måde udfordrer de forskellige aktører i feltet. Målet er at inspirere til refleksion og samarbejde mellem alle professionelle aktører for at styrke kvaliteten af de udviklings- og læringsrum, de anbragte børn og unge indgår i.

1) Intern skole:

Normaliseringen, traditionaliseringen og professionaliseringen af den interne undervisning har skærpet opholdsstedernes fokus på de unges skolefaglige kompetencer. Opholdsdelen og skoledelen er blevet adskilt, så de unge både fysisk og mentalt oplever et skift, når de ”går” i skolen. Det har betydet, at de unge i højere grad fastholdes i et skoleforløb. Undervisningen er fortrinsvis præget af 1:1 undervisning, og samtidig befinder eleverne sig i et lukket system uden forbindelse til normalsamfundet. Udfordringen for de interne skoler er derfor at fokusere på, hvordan de anbragte børn og unge kan tilegne sig de sociale og personlige kompetencer, som er nødvendige for at kunne indgå i det fremtidige kompetencegivende uddannelsessystem og samfundslivet i øvrigt.

2) Folkeskolen:

Målet for de anbragte børn og unge, der er tilknyttet interne eller eksterne specialskoletilbud, er at komme tilbage til folkeskolen. Det stiller helt særlige krav til opholdssted og folkeskolen at skabe det optimale skoletilbud for de anbragte børn og de øvrige elever i folkeskolen. De sociale og personlige problemer kommer ofte i vejen for den faglige indlæring og integrationen i klassen. Derfor er det vigtigt, at opholdsstedet og alle niveauer i folkeskolen arbejder tæt sammen, lige fra forældregruppen, til lærerkollegiet og ledelsen. Udfordringen her er at udvikle metoder til styrkelse af dette samarbejde.

3) Det private eksterne specialskoletilbud:

Det private eksterne specialskoletilbud oplever nogle af de samme problemstillinger som de interne skoler. De unges manglende sociale kompetencer er en af de væsentligste årsager til det private specialskoletilbud. Den tætte 1:1 undervisning og den praktisk orienterede læringsstil betyder, at specialskolen kan rumme de børn og unge, der er tilknyttet skolen. Hvor de interne skoler har

arbejdet på at normalisere undervisningen, er specialskolen et alternativ til traditionel undervisning, hvor en udpræget praktisk orienteret læringsstil danner grundlag for det pædagogiske arbejde. Udfordringen for specialskoletilbudet er – som for det interne skoletilbud - at sikre, at eleverne tilegner sig de sociale og personlige kompetencer, som er nødvendige for at kunne indgå i det fremtidige kompetencegivende uddannelsessystem og samfundslivet i øvrigt.

4) Samarbejdet mellem lærere og pædagoger:

Skole og opholdssted arbejder traditionelt ud fra forskellige professionsforståelser og dertil hørende pædagogisk praksis. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger kan betyde et kvalitetsløft for og en styrkelse af de anbragte børns og unges læringsmiljø. Det kræver respekt for hinandens faglighed og individuelle kompetencer. Det pædagogiske arbejde med de anbragte børn og unge kræver en høj grad af samstemthed mellem lærernes og pædagogernes virksomhed for at udvikle de anbragtes faglige, sociale og personlige kompetencer. De sociale og personlige problemer kan ikke adskilles fra elevernes skolefaglige udvikling. Udfordringen er at udvikle metoder til styrkelse af det tværfaglige samarbejde, både internt på skolen mellem lærere og pædagoger, men også i samarbejdet mellem skolen og opholdsdelen.

5) Stimulation til udvikling og læring:

Uddannelse er en af de væsentligste faktorer til sikring af de unges fremtidige voksenliv. Lysten til udvikling og læring skabes ikke kun i undervisningsrummet. Meget tyder på, at anbragte børn og unge har behov for en særlig opmærksomhed for at styrke deres interesse og behov for læring, da de personlige og sociale problemer ofte blokerer for den naturlige nysgerrighed og læringslyst, der præger børn i almindelighed. Det bør derfor være en udfordring for alle opholdssteder at skabe en udviklings- og læringskultur, der ikke kun er baseret på den skolemæssige indlæring, men også en mere almen stimulering, der kan åbne op for nye muligheder og ressourcer hos den enkelte.

6) Det store læringsrum:

Det omkringliggende samfund bliver på forskellig vis inddraget i arbejdet på alle de opholdssteder, som er omfattet af undersøgelsen. En dag skal de unge ud og begå sig i samfundet på samme præmisser som andre unge. Det er derfor en udfordring for alle opholdssteder at sikre, at tilknytningen til det omkringliggende samfund skaber mulighed for, at de anbragte børn og unge udvikler sociale og personlige kompetencer til at opbygge og vedligeholde sociale netværk i normalsamfundet.