

ANBRAGTE BØRNS UNDERVISNING

SAMMENFATNING AF TRE DELRAPPORTER



08:26

DINES ANDERSEN

08:26

ANBRAGTE BØRNS UNDERVISNING

SAMMENFATNING AF TRE DELRAPPORTER

DINES ANDERSEN

MARIE DAM MORTENSØN

ANETTE SEJER PERTHOU

MAJA NATACHA NEERBEK

KØBENHAVN 2008

SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

ANBRAGTE BØRNS UNDERVISNING. SAMMENFATNING AF TRE DELRAPPORTER

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk

Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:

Frank Ebsen, Den Sociale Højskole i København

Anne-Dorthe Hestbæk, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Geert Jørgensen, Landsforeningen af Opholdssteder, Botilbud og Skolebehandlingstilbud

Pernille Kvarning, Kommunernes Landsforening

Rasmus Larsen Lindblom, Velfærdsministeriet

Henrik B. Lauridsen, Foreningen af Danske Døgninstitutioner

Nina Ludvigsen, Socialpædagogernes Landsforbund

Bjarne Nielsen, Pædagogisk Psykologisk Forening

Henrik Egelund Nielsen, Dansk Socialrådgiverforening

Elsebeth Schmidt Petersen, Undervisningsministeriet

Inge Svendsen, Undervisningsministeriet

Ivan Thaulow, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7487-914-5

Layout: Hedda Bank

Oplag: 800

Tryk: Schultz Grafisk A/S

© 2008 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 3348 0800

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

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

INDHOLD

	FORORD	5
	RESUMÉ	7
	Samarbejde mellem faggrupper	7
	Anbragt i 2006	7
	Anbragte 11-årige	8
	Klarhed om, hvem der gør hvad	9
	Sociale og behandlingsmæssige behov vigtigst	9
	En rummelig folkeskole	10
	Faglige identiteter	10
	To perspektiver – beskyttelse eller livsmestring	11
	Forskellige slags tilsyn	12
1	PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	15
	Problemstillinger knyttet til faser i anbringelsen	16
	Projektets formål og afledte struktur	17
2	ANBRAGTE BØRN OG UNGE I SKOLEALDEREN	21

	Anbragt i 2006	21
	Anbragte 11-årige	27
3	SAMARBEJDE I VISITATIONSFASEN	35
	Forundersøgelsen	36
	Organiseringens betydning for visitationen	37
	Socialrådgiveres og PPR-psykologers professionelle identitet	43
4	SAMARBEJDE UNDER ANBRINGELSEN	49
5	PERSPEKTIVERING	63
	Perspektiver på anbringelse og skolegang	65
	LITTERATUR	71
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2007	73

FORORD

Tidligere forskning om børn og unge, der har været anbragt uden for hjemmet, har peget på, at skolegang og uddannelse kan være en beskyttelsesfaktor for denne vanskeligt stillede gruppe i befolkningen. Men forskningen har også vist, at disse børns undervisning generelt er mangelfuld og muligvis får for ringe opmærksomhed fra myndigheders side. Derfor besluttede Folketinget at sætte fokus på den undervisning, som børn og unge, som er anbragt uden for hjemmet, tilbydes.

Efter aftale med Undervisningsministeriet har SFI gennemført et forskningsprojekt om *Anbragte børns skolegang*. Ud over en kvantitativ analyse af eksisterende data om anbragte børn (Andersen, 2008) bestod projektet af to kvalitative projekter om samarbejdet mellem de forskellige professionelle faggrupper, der er involveret henholdsvis i visitationen af børn til anbringelse og i de anbragte børns dagligdag på en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted. Det første delprojekt (Mortensen & Neerbek, 2008) fokuserede på, hvilken rolle den undervisningsmæssige vinkel spiller, når et barn bliver visiteret til anbringelse. Det andet delprojekt (Perthou et al., 2008) fokuserede på samarbejdet mellem forskellige faggrupper (socialpædagoger, lærere, PPR-psykologer mv.) omkring skolegangen for institutionsanbragte børn, der enten modtager intern undervisning på anbringelsesstedet eller i en almindelig folkeskole. Begge fokusområder blev belyst via interview med personale på otte

forskellige anbringelsessteder i fire strategisk udvalgte kommuner samt med den tilsynsførende instans. Af ressourcemæssige grunde var det ikke muligt at inddrage lærerne på de folkeskoler, der underviser nogle af de otte institutioners børn og unge. I denne sammenfattende rapport fremlægges hovedresultaterne fra de tre delrapporter.

En tak skal lyde til projektets følgegruppe, hvis medlemmer undervejs har bistået med kontakter til kommuner og anbringelsessteder samt konstruktive kommentarer til analyser og rapportudkast. Endvidere har docent Jill Mehlbye, Anvendt KommunalForskning, som faglig referee læst udkast til sammenfatningsrapporten og de tre tidligere udsendte delrapporter. Tak for dine kommentarer og råd til forbedringer. Ansvar for rapportens indhold hviler dog alene på forfatterne, som er seniorforsker, cand.polit. Dines Andersen, forskningsassistent, cand.mag. Marie Dam Mortensøn, forskningsassistent, cand.scient.soc. Anette Sejer Perthou og stud.soc. Maja Natacha Neerbek.

København, september 2008

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

SAMARBEJDE MELLEML FAGGRUPPER

Cirka 14.000 børn og unge er anbragt uden for hjemmet. Heraf er de 9.000 i alderen 7-16 år (skolealderen). Hovedparten får deres undervisning på en almindelig folkeskole eventuelt med støttende specialundervisning. Men der er også en mindre del (ca. 500 børn og unge), som undervises på en intern specialskole på den døgninstitution eller det socialpædagogiske opholdssted, hvor barnet/den unge bor.

Rapporten sammenfatter resultaterne fra tre delrapporter, der dels har belyst *forskellige faggruppers samarbejde omkring visitationen* af børn og unge til en anbringelse uden for hjemmet, dels har belyst *samarbejdet omkring undervisningen* af børn og unge, der er anbragt på en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted.

ANBRAGT I 2006

I løbet af 2006 blev ca. 3.200 børn og unge i alderen 0-17 år anbragt uden for hjemmet (se Andersen, 2008). 45 pct. af disse tilhørte de tre ældste årgange (15-17 år). Godt halvdelen af alle de børn og unge, som anbringes i løbet af året, bliver placeret på en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted. En fjerdedel kommer i familiepleje, og

resten sendes ud at bo på eget værelse eller kommer på en kost- eller efterskole.

Forud for anbringelsen har mange af de 7-16-årige haft en problematisk skolegang med ringe indlæring og flere skoleskift end normalt. Der kan også have været perioder helt uden undervisning. Således mangler Ankestyrelsen oplysninger om, hvor 10-15 pct. af de anbragte børn og unge i 2006 blev undervist.

Den hyppigste årsag til, at et barn bliver anbragt uden for hjemmet, er *generelle adfærds- og tilpasningsproblemer*, hvilket nævnes i godt og vel hver anden anbringelsessag. Desuden anføres det om godt og vel en tredjedel, at de har *skoleproblemer* og *problemer i fritid og venskaber*, eller sagt med andre ord: at de er kommet i dårligt selskab. Ser vi på forhold, der peger tilbage på forældrene, er den hyppigst nævnte enkeltårsag *voldsom disharmoni i hjemmet*. En del af disse børn og unge har været udsat for regulær vold.

ANBRAGTE 11-ÅRIGE

SFI's Forløbsundersøgelse af 11-årige, der er anbragt uden for hjemmet, og som typisk har været det i en årrække, består af børn, der hovedsageligt (70 pct.) bor i en familiepleje. Det er en meget blandet gruppe børn: I den ene ende af spektret har vi de forholdsvis 'almindelige' børn, hvor anbringelsen ikke skyldes egne forhold, men forældrenes manglende evne til at give dem en tryk opvækst. De har været anbragt i ganske mange år – typisk i en plejefamilie; de har ingen diagnose på en alvorlig sygdom eller et alvorligt handicap og på SDQ-skalaen (som er en standardiseret skala til måling af psykiske og adfærdsmæssige problemer) falder de inden for normalområdet. Der er derfor som udgangspunkt grund til at tro, at disse børn har potentiale til at klare sig på nogenlunde lige fod med andre børn, som bor hos deres egen familie. Denne gruppe af forholdsvis 'almindelige' børn udgør en fjerdedel af samtlige børn i undersøgelsen. I den anden ende af spektret er en halvt så stor gruppe, som bærer på de modsatte karakteristika: de har en eller flere diagnoser på alvorlig sygdom/handicap; de har problemer, som placerer dem uden for normalområdet på SDQ-skalaen; deres anbringelse er ikke blot begrundet i forældrenes problemer, men skyldes også barnets egne vanskeligheder. Mange af disse børn vil bo på en institution, fordi en almindelig

familiepleje ikke magter dem. Mellem disse yderpunkter har vi forskellige blandingsformer, som tilsammen dækker mere end halvdelen af børnene.

KLARHED OM, HVEM DER GØR HVAD

Til undersøgelsen var valgt fire kommuner (to større og to mindre) med forskellige måder at organisere arbejdet med visitering til anbringelse på. Formålet med projektet var at undersøge, om de involverede fagfolk formåede at fastholde et klart fokus på skolegang i visitationsprocessen, samtidig med at der også var fokus på anbringelsesstedets behandlingsmæssige kvalifikationer.

Projektet tyder på, at det ikke har større betydning, om beslutningskompetencen i anbringelsessager ligger i sagsbehandlergruppen eller er udskilt til udvalgs- eller ledelsesniveau. I det daglige arbejde er sagsbehandlere nemlig i høj grad styret af centralt formulerede regler og lovkrav. Større betydning har det til gengæld, om der eksisterer klare aftaler om, hvem der gør hvad og hvornår. Klarhed om faglige grænser og ansvarsområder mellem faggrupperne (socialrådgivere og psykologer i PPR) styrker mulighederne for at holde fokus på skolegang i visitationen.

SOCIALE OG BEHANDLINGSMÆSSIGE BEHOV VIGTIGST

Når tingene ikke vil gå op i en højere enhed, og det synes nødvendigt at vælge mellem hensynet til at skaffe et godt anbringelsessted (der matcher barnets sociale og behandlingsmæssige behov) og et godt undervisningstilbud, prioriterer sagsbehandlere det pædagogiske perspektiv og lader behandling komme før undervisning. Derved støtter de den grundholdning, som mange pædagoger ansat på anbringelsessteder har: at barnets eller den unges sociale og psykiske vanskeligheder må håndteres, før det kan nytte noget at tilbyde undervisning i større omfang.

Gennem samtalerne med sagsbehandlere og PPR-psykologer i de fire kommuner fremstår nogle forhold, som udgør en barriere for øget samarbejde mellem de to professioner. Navnlig sagsbehandlere, som hele tiden arbejder med anbringelsessager, oplever et behov for en *tættere fysisk kontakt* med deres samarbejdsparter i PPR, således at de ad mere uformel vej hurtigt kan få svar på spørgsmål, der på grund af tids-

frister mv. skal afklares hurtigt. Desuden anerkender medarbejderne, at deres ledere er opmærksomme på vigtigheden af skoledelen i en anbringelsessag, men de efterlyser konkrete krav og anvisninger, samt at der afsættes ressourcer til formålet.

EN RUMMELIG FOLKESKOLE

Sagsbehandlerne generelle billede af anbragte børn og unge er nogenlunde enslydende, selv om de er meget bevidste om, at det enkelte barn har sin helt egen historie at berette. Den generelle karakteristik af børn i skolealderen rummer blandt andet ringe skolekundskaber og mangelfuld undervisning i en længere periode op til anbringelsen, hvilket sætter spørgsmålstegn ved folkeskolens evne og vilje til at rumme disse børn. Opfattelsen (som vi ikke har haft mulighed for at søge af- eller bekræftet af repræsentanter for folkeskolen selv) er, at folkeskolen over en årrække er blevet mindre rummelig i forhold til elever med problemer. Selv om opfattelsen måtte vise sig at være forkert, er den en del af baggrunden for de overvejelser, sagsbehandlere gør sig med hensyn til, hvilket skoletilbud børn, der skal anbringes uden for hjemmet, skal have. Jo mindre rummelig folkeskolen menes at være, jo mere tilbøjelig vil sagsbehandlerne være til at se bort fra (fortsat) undervisning i folkeskolen, når barnet visiteres. Der ligger derfor en udfordring i at udvikle en større rummelighed i folkeskolen og demonstrere denne for omverdenen, så mytterne kan blive aflivet.

FAGLIGE IDENTITETER

I visitationsfasen samarbejder de sociale sagsbehandlere (som typisk er socialrådgivere) med PPR-psykologer. Parternes faglige selvopfattelse og deres billede af det andet fag har betydning for deres samarbejde.

Socialrådgiveren, der er med hele vejen og har ansvaret for sagsbehandlingen, ser sig selv som *koordinator* og *myndighedsperson*. Undervejs oparbejder socialrådgiverne et godt kendskab til barnet og dets familie, de lægger vægt på at se barnet i en helhed, og det anses ikke for problematisk at øse af egen livserfaring. Opstår der problemer med at finde den rette kombination af anbringelsessted og skoletilbud, er socialrådgiverne

tilbøjelige til at skyde behovet for et egnet botilbud i forgrunden og lade undervisningen få lavere prioritet. Denne anskuelse genfindes i øvrigt ofte blandt pædagoger på institutioner og opholdssteder.

PPR-psykologerne er gennem deres tilknytning til folkeskolen mere rettet mod normalsystemet, hvor de som specialister yder *rådgivning* og *vejledning*. De er ikke igennem længere tid i tæt kontakt med barnet og dets familie og ser derfor ikke barnet i forhold til dets sociale problemer i familien. De ser primært barnet i skolen. Og det anses for decideret upassende at inddrage egen livserfaring i arbejdet. Psykologerne ser undervisningen som en del af behandlingen og har derfor ikke forståelse for, at valg af anbringelsessted skal prioriteres frem for valg af undervisningstilbud.

Den officielle målsætning om, at de undervisningsmæssige behov skal tillægges større vægt i visitationen, er således mere i pagt med PPR's syn end med socialrådgivernes.

De dårligst stillede børn og unge, som ikke (længere) kan rummes i normalsystemet (folkeskolen), og som i stedet undervises i specialsystemet på interne skoler, menes at kunne få en bedre skolegang, hvis der er større opmærksomhed på deres undervisning i den periode, de er anbragt uden for hjemmet. Det drejer sig blandt andet om at forbedre samarbejdet mellem pædagogerne på anbringelsesstedet og lærerne på de interne skoler samt mellem skolen og det kommunale tilsyn med undervisningen.

TO PERSPEKTIVER – BESKYTTELSE ELLER LIVSMESTRING

Undersøgelsen viser, at der er forskel på, hvordan ledere, pædagoger og lærere ser på børnene og de unge, samt på deres skolegang. Nogle steder dominerer et *omverdensinkluderende perspektiv* med fokus på ressourcer og kompetencer, andre steder dominerer et mere *individualiserende perspektiv*, hvor indsatsen er mere lukket om sig selv.

Det er ikke omfanget eller tyngden af børnenes problemer, som afgør om anbringelsesstederne eller de interne skoler er omverdensinkluderende eller lukkede.

De to socialpædagogiske perspektiver illustreres af eksempler fra børnenes skolegang. Et anbringelsessted med et individualiserende perspektiv hjælper hver morgen børnene i gang med dagen, vækker dem og

følger dem i skole, hvor lærerne står klar til at modtage dem. Skolen har en fast struktur, og når børnene kommer ind i klassen, ved de nøjagtigt, hvor de skal sidde, og hvad der skal ske. De bliver beskyttet mod deres egen uro, usikkerhed og angst, men lærer tilsyneladende ikke meget om at begå sig i omverdenen. Forudsigelighed og en fast rytme skaber sikkerhed hos børnene.

Et andet anbringelsessted med unge i teenagealderen har valgt en strategi, hvor man i stedet for at beskytte de unge gennem et planlagt hverdagsliv stiller krav til dem, ud fra en tanke om at de skal lære at mestre forståelige og meningsfulde krav om fx at kunne stå op om morgenen og komme af sted til skole eller arbejde. Herved kan de unge komme til at opleve kontrol over egne handlinger og opnå social anerkendelse.

FORSKELLIGE SLAGS TILSYN

Tilsynet med undervisningen på de interne skoler, som medvirker i denne undersøgelse, er lagt i hænderne på en skoleleder fra en lokal skole eller integreret i det almene samarbejde med PPR. Undervisningsministeriets manual for tilsyn beskriver dets forskellige aspekter (kontrol, kvalitetssikring, metodeudvikling og samarbejde). Men nogle af skolerne kender ikke manualen, og der er på disse skoler nogen uklarhed om formålet med tilsynet. Der er således stor forskel på, hvordan det er organiseret og udmøntes i praksis. Et sted praktiseres et rent *administrativt tilsyn*, der ikke føres ved besøg, men alene via kendskab til stedets budget, læseplaner og andet materiale, som fremsendes til myndighederne. En anden model, det *rutiniserede tilsyn*, udføres ved nogle få besøg, primært med vægt på kontrolaspektet og uden samarbejde med det lokale skolesystem. Lærerne oplever ikke at få noget fagligt udbytte af denne form for tilsyn. Endelig har vi oplevet et *radikalt tilsyn* og samarbejde, hvor der er en løbende kontakt, og samarbejdet har elementer af såvel kontrol som kvalitetssikring. Det foregår i tæt samarbejde med det lokale skolesystem.

Et frugtbart tilsyn hviler ifølge undersøgelsen blandt andet på en god balance mellem kontrol og udviklingselementer i tilsynet. Kontrol og vejledning skal sikre, at de anbragte børn og unge får en undervisning, der lever op til de lovbestemte krav, men det tager tid at opbygge samarbejdsrelationer og implementere nye tiltag, ligesom det skal sikres, at underviserne har adgang til de nødvendige ressourcer til at løfte opgaven.

Traditionelt er udfordringen i forhold til undervisning på de interne skoler at sikre, at niveauet på disse skoler står mål med undervisningen i folkeskolen. Men der ligger også en modsatrettet udfordring i at bringe anbringelsesstedernes erfaring og viden i at undervise børn med svære sociale belastninger ind i folkeskolen, således at undervisningen her kan udvikles og øge normalsystemets rummelighed.

Endelig er der en udfordring i at sikre lærerne på de interne skoler en faglig og kollegial sparring og støtte, samt sikre undervisningens kvalitet i fag (fx idræt og fysik), der kræver særlige materialer og lokaler, og sidst men ikke mindst at sikre, at eleverne til enhver tid har mulighed for ad fleksible og lempelige veje at få en plads i normalsystemet i de tilfælde, hvor det kan lade sig gøre.

PROBLEMSTILLING OG FORMÅL

Hvert år anbringes ca. 2.000 børn og unge i den undervisningspligtige alder uden for hjemmet. En del kan fortsætte skolegangen på den skole, de hidtil har gået på, men der er også en del, som både skal skifte bopæl og skole, når de anbringes uden for hjemmet.

Skolegang og uddannelse er centrale faktorer i børns og unges liv, som har stor strategisk betydning for deres udvikling og fremtidschancer. Det er imidlertid veldokumenteret, at anbragte børn klarer sig væsentligt dårligere uddannelses- og erhvervmæssigt end andre børn (Egelund & Hestbæk, 2003). Anbragte børn har i uforholdsmæssig høj grad ringe skolepræstationer, de afslutter skolegangen tidligere end deres jævnaldrende, og de klarer sig dårligere uddannelses- og arbejdsmæssigt i voksenalderen. De dårlige skolepræstationer og de begrænsede kvalifikationer som følge heraf har store sociale konsekvenser for de anbragte børn.

Omvendt kan skolen også potentielt udgøre en væsentlig beskyttelsesfaktor for netop de anbragte børn. Hvis de oplever at *lære noget* (fx at læse, regne og skrive) og føler sig *integrerede i fællesskaberne* i skolen, kan de udvikle en skoleglæde, der kan få afgørende betydning både for deres umiddelbare trivsel og for deres muligheder senere i livet. Etableringen af en positiv skolegang kan således være et vendepunkt, som sætter en positiv spiral i gang på et felt af børnenes liv, hvilket kan kompensere for sårbarhed eller risikofaktorer på andre felter. En god skolegang kan der-

for komme til at sætte et væsentligt præg på børnenes senere udviklingsforløb (Werner, 1989; Egelund & Hestbæk, 2003).

Samtidig har undersøgelser påvist, at netop disse udsatte børn, som er anbragt uden for hjemmet, får en undervisning af ringere kvalitet og mindre omfang end almindelige børn i folkeskolen (Bryderup et al., 2001). Problemet er særlig udtalt for de børn og unge, som undervises på interne skoler på den døgninstitution eller det opholdssted, hvor de er anbragt. Det drejer sig skønsmæssigt om 500 børn. Folketinget besluttede derfor i 2006 at sætte fokus på de anbragte børns undervisning.

PROBLEMSTILLINGER KNYTTET TIL FASER I ANBRINGELSEN

Børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, har, uanset om de undervises i folkeskolen eller på deres anbringelsessteds interne skole, krav på en undervisning, der svarer til den, som andre børn med samme forudsætninger kan få. Karakteren af anbragte børns problemer og vanskeligheder er imidlertid vidt forskellig. Derfor er det nødvendigt at udforme stærkt specialiserede og individuelle handle- og undervisningsplaner. På institutionsområdet hersker en til tider stærk specialisering, hvor den enkelte institution kan have specialiseret sig i at tage sig af bestemte typer børn og problemer. For at det enkelte barn kan få den optimale støtte, er det afgørende, at matchet mellem barn, institution og undervisningstilbud bliver så godt som muligt. Visitationsfasen er derfor helt afgørende for barnets anbringelsesforløb

VISITATIONEN

Ved visitationen til anbringelse arbejder forskellige instanser sammen om at foretage en helhedsvurdering af barnets behov i relation til familie, undervisning, fritidsinteresser, kammerater og nærmiljø. Disse mange tilgangsvinkler er hver især relevante, men spørgsmålet er, om de undervisningsmæssige hensyn fortaber sig i mængden af andre hensyn, og om de forskellige instanser reelt arbejder sammen om at nå frem til den løsning, der samlet set er bedst for barnet. Der er med andre ord behov for at se nærmere på *i hvilken grad og på hvilken måde den undervisningsmæssige vinkel på barnets/den unges situation inddrages i visitationsprocessen? Og hvordan visitationsprocessen præges af organisatoriske og professionsmæssige forhold?*

ANBRINGELSEN

Efter visitationen følger selve anbringelsen. De anbragte børn og unge skal i henhold til anbringelsesreformen så vidt muligt undervises i folkeskolens regi. Hvis det ikke umiddelbart er muligt, bør den interne undervisning tilrettelægges med henblik på, at barnet, så snart det kan lade sig gøre, bliver overført til den almindelige folkeskole. I reformen bliver det endvidere indskærpet, at undervisningen, som barnet eller den unge modtager internt, lever op til folkeskolens standarder. Det er skolemyndighederne i kommunen, hvor undervisningen finder sted, der har ansvaret for, at undervisningen faktisk er på niveau med folkeskolens. Skolemyndighederne er således lovmæssigt forpligtet til at føre tilsyn med undervisningen såvel generelt som for den enkelte elev.

De dokumenterede dårlige resultater i forhold til uddannelse af anbragte børn kunne dog tyde på, at de anbragte børn ikke modtager undervisning af den standard, de har krav på. Det er derfor vigtigt nærmere at undersøge, *hvilken plads de anbragtes skolegang har i den samlede indsats på anbringelsesstedet? Hvordan samarbejdet om de anbragte børns undervisning mellem anbringelsessted og kommune foregår, og hvordan kommunen udfører sin tilsynsforpligtelse over for de børn og unge, som henvises til intern skole?*

PROJEKTETS FORMÅL OG AFLEDTE STRUKTUR

Det samlede projekt om *Anbragte børns skolegang* bestod af tre delprojekter¹: et kvantitativt og to kvalitative. Det kvantitative projekt (*delprojekt 1*) havde til formål at få kvantificeret eksisterende data om emnet. Data kom dels fra Ankestyrelsens årsstatistik i 2006 om afgørelser vedrørende anbringelser af børn og unge, dels fra SFI's Forløbsundersøgelse af børn og unge fra 1995-årgangen, der er eller har været anbragt uden for hjemmet. Det første kvalitative projekt (*delprojekt 2*) satte fokus på henholdsvis hvilken rolle den undervisningsmæssige vinkel spiller i visitationen, og hvilke forudsætninger og vilkår der præger visitationsprocessen. Og det andet kvalitative projekt (*delprojekt 3*) satte fokus på samarbejdet omkring de anbragte børns og unges skolegang; såvel på anbringelsesste-

1. Der er for de enkelte delprojekter udgivet særskilte rapporter, som frit kan downloades fra SFI's hjemmeside www.sfi.dk.

der, hvor børnene undervises eksternt, som på anbringelsessteder med intern skole.

Forud for de tre delprojekter gennemførte vi en *forundersøgelse* dels for at skabe overblik over feltet, der på det tidspunkt var stærkt påvirket af kommunalreformens kommunesammenlægninger og omplacering af opgaver, dels for at få et godt grundlag for udpegningen af de fire kommuner, som vi ville foretage de kvalitative interview i.

Det skal understreges, at undersøgelserne handler om anbragte børn og unge, ikke den bredere gruppe af udsatte børn og unge. Da det overordnede tema er samarbejdet omkring undervisning, er der set bort fra børn under skolealderen. Fokus i det samlede projekt er rettet mod de forskellige former for anbringelsessteder, dvs. pleje- og netværksfamilier, socialpædagogiske opholdssteder og døgninstitutioner. Principielt er alle børn i skolealderen således omfattet. Det gælder eksempelvis i den kvantitative beskrivelse (delprojekt 1), og i visitationsprojektet (delprojekt 2), som fokuserer på samarbejdet mellem de involverede faggrupper i denne fase, skelnes der i så henseende heller ikke mellem børn, som bliver anbragt med henblik på at modtage undervisning på en almindelig folkeskole, og børn eller unge, der skal gå i en intern skole. I delprojekt 3 om undervisning af anbragte børn tager vi derimod udgangspunkt i otte konkrete anbringelsessteder, hvis samarbejde omkring undervisningen analyseres. Da fire af disse steder er med intern skole, har der i særlig grad været fokus på børn og unge, som modtager undervisning på et anbringelsessted med intern skole.

De kvalitative interview, som er kilden til data i delprojekt 2 og 3, blev gennemført med sagsbehandlere, ledere, pædagoger og lærere på institutioner for anbragte børn samt PPR-medarbejdere. Derimod indgik (af ressourcemæssige grunde) ingen skoleledere eller lærere fra de folkeskoler, der samarbejder med sagsbehandlerne i forbindelse med visitationsprocessen og senere med anbringelsesstederne. Der er heller ikke indhentet oplysninger og synspunkter fra børnene selv eller deres forældre.

Det skal også understreges, at der ikke er indhentet oplysninger om og vurderinger af de konkrete børn, der i undersøgelsesperioden boede på de otte institutioner, hvilket havde været nødvendigt, hvis sigtet med undersøgelsen havde været at evaluere de konkrete anbringelser. Sigtet med dette projekt er imidlertid at evaluere de implicerede faggrup-

pers samarbejde omkring visitation til anbringelse samt undervisning af børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Vi har ikke haft mulighed for at inddrage alle vinkler på samarbejdet. Navnlig i forhold til fremstillingen af skolesamarbejdet kan det føre til et fortegnet billede, når den ene side i samarbejdet ikke er kommet til orde. Analyserne skal derfor tages med det forbehold, som følger heraf.

ANBRAGTE BØRN OG UNGE I SKOLEALDEREN

ANBRAGT I 2006

Ifølge Ankestyrelsens årsstatistik for 2006 blev der det år truffet afgørelse i 3.573 nye sager om anbringelse af et barn eller ung uden for hjemmet. Nogle børn var som gengangere berørt af flere afgørelser, hvorfor antallet af berørte børn og unge kan angives til 3.184. Omkring 2.000 var i skolealderen.

En anbringelse uden for hjemmet kommer i mange tilfælde til at strække sig over en længere årrække. Derfor er tilgangen af nye sager i løbet af året en del lavere end det samlede antal anbragte børn og unge, når der gøres status ved årets udgang. Det har de senere år ligget nogenlunde stabilt på godt 14.000. Heraf udgør de 7-16-årige godt 9.000.

Når de anbragte børn og unge er i skolealderen, går de typisk i en almindelig folkeskole. En del modtager specialundervisning i den kommunale folkeskole, og et mindre antal undervises på specialskoler, heraf ca. 500 på opholdssteders/døgninstitutioners interne skoler.

ALDRSPROFIL MED VÆGT PÅ TEENAGERNE

I løbet af 2006 blev som nævnt ovenfor ca. 3.200 børn og unge anbragt uden for hjemmet. Aldersprofilen på disse børn og unge er meget skæv, idet anbringelsesfrekvensen stiger med alderen. De tre ældste årgange,

15-17 år, tegnede sig således alene for 45 pct. af anbringelserne. Ved en statistisk beskrivelse af alle de anbragte børn og unge betyder denne aldersskævhed, at det gennemsnitlige billede bliver stærkt præget af problemstillinger, som er relevante i forhold til teenagerne, mens forhold, som er mere relevante i den tidlige skolealder eller endnu før, kommer til at stå mindre tydeligt, fordi disse aldersgrupper fylder mindre. Sådan vil det være, når beskrivelsen tager udgangspunkt i et tværsnit af årets anbringelser. For at gøre billedet mere nuanceret, har vi også inddraget en anden type beskrivelse, der bygger på forløbsdata, dvs. oplysninger om børn fra en bestemt årgang, der er fulgt frem gennem barndommen. Børnene i SFT's Forløbsundersøgelse (årgang 1995) er nu 11 år gamle, og følgelig er der her slet ingen data om teenagere, men til gengæld mange oplysninger om børn i førskolealderen og de tidlige skoleår.

FAMILIEPLEJE, DØGNINSTITUTIONER OG OPHOLDSSTEDER

En bred vifte af tilbud står i princippet til rådighed, når et barn eller en ung skal anbringes uden for hjemmet. Valget af anbringelsessted hænger blandt andet sammen med de problemer og behov, som den enkelte har. Samlet set tegner *døgninstitutionerne* sig for lidt mere end en tredjedel af anbringelserne, mens *de socialpædagogiske opholdssteder* tegner sig for 17 pct. Det vil sige, at disse to anbringelsesformer aftager lidt mere end halvdelen af de børn og unge, der står over for at skulle anbringes uden for hjemmet. Den tredje store kategori er *familieplejen*, som i det samlede billede tegner sig for en fjerdedel. Dette er billedet, når man ser på børn og unge, som kommer hjemmefra til anbringelse. En del vil senere skifte opholdssted eller komme hjem igen. Derfor er fordelingen af den samlede mængde af anbragte børn ikke identisk med det her gengivne.

Blandt de ca. 14.000 børn og unge, som ved udgangen af 2005 var anbragt uden for hjemmet, befandt 46 pct. sig i familiepleje, mens 23 pct. boede på en døgninstitution og 18 pct. på et socialpædagogisk opholdssted. De øvrige 13 pct. var placeret på eget værelse eller på en kost- eller efterskole.

Den relative betydning af de forskellige anbringelsesformer varierer med alderen. Således er en anbringelse på eget værelse noget, der anvendes en hel del til de 15-17-årige, men slet ikke i forhold til yngre børn og unge. Tilsvarende bliver en del af de 12-17-årige sendt på kost- eller efterskole.

Når det er yngre skolebørn (7-11 år), der skal anbringes, er det næsten udelukkende familiepleje eller en døgninstitution, som kommer på tale. Disse former fylder lige meget og dækker tilsammen 9 ud af 10 anbringelser i denne alder.

TABEL 2.1

Anbragte børn og unge, opdelt efter alder og fordelt efter anbringelsessted. 2006. Procent.

Anbringelsessted	7-11 år	12-14 år	15-17 år	0-17 år i alt
Familiepleje	46	21	12	26
Døgninstitutioner	46	37	32	37
Opholdssteder	6	25	22	17
Kost- og efterskoler	1	15	10	8
Eget værelse	0	1	22	10
Andet og uoplyst	0	0	1	1
I alt	99	99	99	99
Procentgrundlag	421	752	1.274	2.957

Kilde: Data fra Ankestyrelsen.

SKOLEGANG FØR ANBRINGELSEN

De børn og unge i tværsnitsmaterialet, som er i den *undervisningspligtige alder* (7-16 år), gik for ca. 70 pct.s vedkommende i en almindelig skole, før de blev anbragt. Det fremgår ikke, hvor mange af dem der i større eller mindre omfang modtog specialundervisning. Omkring hver sjette gik i specialskole. Endvidere har man for 6-8 pct. registreret en anden aktivitet, uden at vi kan konkretisere det nærmere indhold heraf. Det fremgår også, at knap 7 pct. af de 12-14-årige før anbringelsen ikke var indskrevet på nogen skole eller uddannelse. Set ud fra de registreringer, som Ankestyrelsen ligger inde med, ved vi således ikke, hvordan undervisningsforholdene var for de 10-15 pct., der ikke blev undervist på en almindelig skole eller gik på en specialskole, før de blev anbragt uden for hjemmet. På den baggrund kan man spørge, om de fik den undervisning, de har krav på? Spørgsmålets berettigelse understøttes af Børnesagens Fællesråds undersøgelse på opholdssteder og døgninstitutioner i 2006, som viste, at 21 pct. af de anbragte på disse institutioner ikke havde modtaget undervisning i gennemsnitligt 6 måneder op til anbringelsen (Jørgensen, 2007).

Det er velkendt, at børn, der bliver anbragt uden for hjemmet, i meget større omfang end almindelige børn kommer fra familier, der på en række felter er underprivilegerede (relativt mange forældre tilhører den uddannelsesmæssige restgruppe, er beskæftigelsesmæssigt marginaliserede, og indkomstniveauet er derfor lavt), og hvor den biologiske far er fraværende. SFI's Forløbsundersøgelse af anbragte børn fra 1995-årgangen viser således, at 52 pct. af de anbragte børn i 7-8-årsalderen kom fra familier med en enlig mor. Den tilsvarende andel blandt jævnaldrende børn i normalbefolkningen er 12 pct. (Egelund et al., 2004). Ankestyrelsens tal for børn og unge i skolealderen, som blev anbragt uden for hjemmet i 2006, bekræfter dette billede, idet knap halvdelen af de unge kom fra et hjem, hvor moderen var alene om opdragelse og økonomi.

HVORFOR BLEV DE ANBRAGT?

Hvorfor må man fra tid til anden skride til en så indgribende foranstaltning, som en anbringelse uden for hjemmet er? Der kan ikke gives et enkelt svar på det spørgsmål, da de fleste sager er komplekse, fordi flere faktorer som regel spiller sammen. Nogle er mere tungtvejende end andre. I indberetningsskemaerne har sagsbehandlerne kunnet registrere hele 14 særskilte begrundelser for beslutningen om anbringelse, og dog benyttes opsamlingskategorien 'andre forhold' om godt hvert tredje barn eller ung. Dette tyder på en ganske betydelig variation i sagernes substans.

Overordnet kan vi skelne mellem forhold ved barnet selv og forhold i barnets omgivelser, dvs. hos forældrene eller det hjem, barnet var en del af. Sagsbehandlerne har i gennemsnit markeret lidt mere end to udslagsgivende forhold ved barnet selv. Det forekommer (hyppigst når det drejer sig om helt små børn), at der slet ikke er nogen markering for barnet/den unge, dvs. at disse børn må anses for helt uden 'egen andel' i anbringelsen/børnene udviser ingen problemer. Udtrykket, egen andel, skal først og fremmest forstås som en angivelse af, hvordan den unges/barnets fremtræden opleves af sagsbehandleren og hele det kommunale system, ikke som en tildeling af skyld. Barnet/den unge, der i situationen opfattes som fx adfærdsvanskelig, er jo ikke født sådan, men livs-omstændighederne (fx en opvækst hos forældre, der selv har vanskeligheder) har betydet, at den unge har udviklet sig i den retning. I starten af skolealderen (7-11 år) er hvert femte barn i henhold til sagsbehandlerens

markeringer uden egen andel i sin anbringelse. Ved slutningen af skolealderen (15-17 år) er denne andel faldet til 6-7 pct.

TABEL 2.2

Forhold hos *barnet/den unge selv*, som var udslagsgivende for kommunens afgørelse om anbringelse uden for hjemmet. Særskilt efter alder. Procentandele. 2006.

	7-11 år	12-14 år	15-17 år	Alle 0-17-årige ¹
Generelle adfærds- eller tilpasningsproblemer	54,8	68,3	54,2	53,8
Underkastet ungdomssanktion	0,0	0,0	5,4	2,5
Kriminel adfærd i øvrigt	1,1	13,1	15,9	10,5
Manglende familierelationer, gadebarn		4,3	9,6	5,9
Skoleproblemer	34,3	52,0	32,6	32,7
Sprogproblemer	3,1	1,6	1,7	2,4
Nedsat fysisk funktionsevne	3,1	2,4	2,7	3,2
Udviklingshæmning	5,1	3,8	5,5	5,2
Psykisk lidelse	7,1	7,9	10,6	8,1
Misbrugsproblemer	0,7	9,1	18,6	10,9
Selvdestruktiv, opmærksomheds-søgende adfærd	13,8	25,1	17,9	16,9
Sundhedsforhold, helbred i øvrigt	7,1	10,5	6,2	8,8
Problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv.	28,1	42,8	34,0	30,6
Uledsaget flygtningebarn/ung	0,9	0,9	0,9	0,8
Andre udslagsgivende forhold hos barnet/den unge	26,3	20,3	20,9	22,8
<i>Ingen udslagsgivende forhold</i> hos barnet/den unge	20,9	7,9	6,7	13,8
Procentgrundlag	449	810	1.384	3.184

Kilde: Data fra Ankestyrelsen.

1. Inklusive 37 personer på 18 år og derover eller med uoplyst alder.

I skolealderen er det først og fremmest barnets eller den unges *generelle adfærds- eller tilpasningsproblemer*, som angives at være grund til anbringelsen. Det spidser til i begyndelsen af teenagealderen, hvor 2 ud af 3 anbragte unge har disse problemer. En anden og muligvis beslægtet årsag, som også er hyppigst i 12-14-års-alderen, er *problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv.* Det må forstås sådan, at den unge i omkring hver tredje sag er kommet 'i dårligt selskab' (eller den unge udgør selv det dårlige selskab) og har brug for at komme væk hjemmefra. *Skoleproblemer* anføres

som den tredje vigtige begrundelse for den unges anbringelse uden for hjemmet. For halvdelen af de anbragte 12-14-årige har problemer i skolen været en udslagsgivende faktor i kommunens afgørelse om anbringelse. Men det synes at være et forhold, som gør sig stærkt gældende i hele skolealderen.

DISHARMONI I HJEMMET, VOLD OG OMSORGSSVIGT

Begrundelser for anbringelsen, der peger tilbage på *forhold hos forældrene*, er lige så mangeartede som for børnenes vedkommende. Også her er opsamlingskategorien *andre forhold* en af de hyppigst brugte (af knap 40 pct.), hvilket igen understreger indtrykket af, at der ikke findes to ens sager.

Blandt de anførte forhold hos forældrene, som kan have været udslagsgivende, fremstår *voldsom disharmoni i hjemmet* som den hyppigst forekommende enkeltårsag, idet den anføres i mere end hver tredje afgørelse i skolealderen. En del af disse børn og unge fra hjem, hvor bølgerne har gået højt, har formentlig også været udsat for regulær *vold*. Det er karakteristisk, at udøvelse af vold som problem hos forældrene er nogenlunde uafhængigt af barnets alder. Vi kan ikke sige, om det betyder, at volden mod de unge i teenagealderen først er begyndt i denne alder (i forbindelse med deres trang til selvstændiggørelse), eller om den har stået på i årevis (uden indgreb udefra).

Hvis vi fokuserer på de yngre skolebørn i 7-11-års-alderen, er der blandt de udslagsgivende forhold ved beslutningen om anbringelse næsten altid noget at hæfte sig ved hos forældrene. Men barnet selv tillægges også en central rolle. Barnets *generelle adfærds- og tilpasningsproblemer* (55 pct.) er således den hyppigst nævnte enkeltbegrundelse. Desuden angives der i hver fjerde afgørelse at være *problemer i fritid og/eller venskaber*. Om hvert syvende barn i denne alder anføres problemer i forbindelse med *selvdestruktiv, opmærksomhedssøgende adfærd*. Hertil kan lægges en tredjedel, som angives at have *skoleproblemer*. Blandt forhold, som ikke henføres til barnet selv, men til forældrene, forekommer *disharmoni i hjemmet* som begrundelse i hver tredje afgørelse, *misbrugsproblemer hos forældre* i hver fjerde og *psykiske lidelser og grove omsorgssvigt* i hver sjette.

I samspillet mellem børn og forældre kan man sige, at de helt små børn i vidt omfang fjernes fra hjemmet for at beskytte dem mod skadelige indvirkning fra forældre, som ikke evner eller magter at udfylde deres forælderrolle. Når børnene kommer i skolealderen, er der snarere

tale om, at forældrene savner ressourcer til at håndtere den belastning i familien, som barnets problemer rejser. Det betyder, at børn med lignende problemer, men fra ressourcestærke familier, i en række tilfælde formentlig kan blive boende hjemme.

Det generelle billede af anbringelsessager, som synes bekræftet af ovenstående, er, at anbringelsen er en slags kulmination på et længerevarende forløb, hvor myndighederne først har forsøgt sig med diverse forebyggende foranstaltninger. Billedet er kun delvis korrekt. Cirka 30 pct. af de anbragte børn og unge har ifølge kommunens indberetning ikke modtaget nogen form for forebyggende støtte eller indsats (efter § 52 i Serviceloven). Hvordan kan det være? Noget klart svar kan ikke udledes af Ankestyrelsens data, men det fremgår, at initiativet til at rejse en sag oftere tages af kommunen og skole eller daginstitution, hvis der forudgående har været ydet en forebyggende støtte eller indsats. Anbringelsen er så at sige sidste led i et forløb, som kommunen og dens institutioner har taget del i. Denne forståelse af sagens indre logik støttes endvidere af, at *adfærds- og skoleproblemer* oftere nævnes, når der er tale om et langstrakt forløb med forudgående støtteforanstaltninger, end når anbringelsen besluttet uden et sådan forsøg på forebyggelse.

ANBRAGTE 11-ÅRIGE

SITUATIONEN FOR DE 11-ÅRIGE

SFI's Forløbsundersøgelse af børn fra 1995-årgangen, der er eller har været anbragt uden for hjemmet, følger, som navnet indikerer, en bestemt årgang. Der er endnu slet ingen teenagere i materialet, hvilket giver en anden aldersmæssig tyngde – med en høj repræsentation af børn, der blev anbragt tidligt i livet. Halvdelen af de 11-årige, som beskrives i det materiale, der er til rådighed, kom således til det sted, hvor de nu er anbragt, før de startede i skolen. Deres skolegang er altså ikke blevet brudt op, fordi de som følge af anbringelsen skulle skifte bopæl.

De 11-årige i dette materiale adskiller sig fra Ankestyrelsens tværsnit af et års anbringelser ved i overvejende grad (70 pct.) at være anbragt i en *plejefamilie*, som typisk er en *almindelig plejefamilie*, hvor plejeforholdet er kommet i stand uden forudgående kendskab til barnet. Rundt regnet 20 pct. af de resterende børn er anbragt på en *døgninstitution*, mens de sidste 10 pct. er anbragt på et *socialpædagogisk opholdssted*.

På anbringelsesstedet har en plejeforælder eller pædagog svaret på spørgsmål om barnet. Den voksne angiver som regel en række årsager til, at barnet blev anbragt. De hyppigst nævnte er *vanrøgt* af barnet (43 pct.), *forældres misbrug af alkohol og stoffer* (41 pct.) samt *adfærdsproblemer* hos barnet (37 pct.). Andre forhold, som nævnes i forbindelse med mindst hvert femte barn, er: forældres psykiske problemer/sindslidelse, barnets skoleproblemer eller psykiske problemer samt vold mellem de voksne i familien. Det er karakteristisk, at fire af de seks hyppigste anbringelsesgrunde vedrører forældrenes manglende evne til at give deres barn en tryk opvækst.

En nærmere gennemgang af begrundelserne viser i øvrigt, at der hos halvdelen af de anbragte børn slet ingen henvisninger er til grunde, som har noget med barnets egen situation at gøre. Tilsyneladende er dette i modstrid med, hvad vi ovenfor fandt i Ankestyrelsens materiale. Det er dog en følge af de forskellige aldersprofiler i de to materialer. Også i Ankestyrelsens materiale er de helt små børn ofte uden egen andel i deres anbringelse, som alene skyldes forældrenes manglende evne og mulighed for at give deres barn en tryk opvækst.

I Forløbsundersøgelsen har det været muligt at belyse børnenes helbredsmæssige, psykiske og sociale situation mere indgående. Til det formål er benyttet et *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), som er en standardiseret skala til måling af emotionelle problemer, adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kammeratskabsrelationer og prosocial adfærd. Der foreligger i SFI's almindelige Børneforløbsundersøgelse en tilsvarende måling af SDQ blandt et repræsentativt udsnit af danske børn fra samme årgang. Derfor kan det fastslås, at forekomsten af problemer er langt højere blandt de anbragte børn end i en tilsvarende population af børn fra hele årgangen, idet blot 33 pct. af de anbragte børn falder inden for normalområdet på den samlede SDQ-skala, mens 50 pct. falder udenfor. Resten ligger i et grænseområde. Blandt et tilfældigt udsnit af alle børn i årgangen fordeles børnenes sig på følgende måde: 90 pct. tilhører normalområdet, 5 pct. ligger i et grænseområde, mens 5 pct. falder udenfor.

Omkring 30 pct. af de anbragte børn har *alvorlige helbredsproblemer*, som er en kategori, der inkluderer børn med en diagnose på et handicap eller en langvarig sygdom. Der er dobbelt så stor en andel af de anbragte børn, der falder ind under denne kategori, som i det almindelige udsnit af årgangen i Børneforløbsundersøgelsen.

De 11-årige, hvoraf mere end halvdelen blev anbragt uden for hjemmet før de kom i skolealderen, må alt i alt karakteriseres som en meget blandet gruppe. I den ene ende af spektret har vi en gruppe af forholdsvis almindelige børn: Deres anbringelse uden for hjemmet er ikke begrundet i egne forhold, men i forældrenes manglende evne til at give dem en tryk opvækst; de har været anbragt i ganske mange år – typisk i en plejefamilie; de har ingen diagnose på alvorlig sygdom/handicap, og på SDQ-skalaen falder de inden for normalområdet. Der er som udgangspunkt grund til at tro, at disse børn har potentiale til at klare sig på nogenlunde lige fod med andre børn, som er så heldige at kunne bo hjemme hos deres familie. Opgjort ud fra tre kriterier (1. de er uden egen andel i anbringelsen, 2. de har ingen diagnose, og 3. de falder inden for normalområdet på SDQ-skalaen) udgør denne gruppe en fjerdedel af samtlige børn i undersøgelsen. I den anden ende af spektret har vi en halvt så stor gruppe, som bærer på de modsatte karakteristika: De har en eller flere diagnoser på alvorlig sygdom/handicap; de har problemer, som placerer dem uden for normalområdet på SDQ-skalaen; deres anbringelse er ikke blot begrundet i forældrenes problemer, men også barnets egne vanskeligheder. Mange af disse børn vil bo på en institution, fordi en almindelig familiepleje ikke magter dem. Mellem disse yderpunkter har vi forskellige blandingsformer, som tilsammen dækker mere end halvdelen af børnene.

DE ANBRAGTE 11-ÅRIGES UNDERVISNING

Knap halvdelen (45 pct.) af de anbragte 11-årige modtager et *almindeligt undervisningstilbud* (uden specialundervisning) i en folkeskole eller en privat skole. Halvt så mange (23 pct.) får i større eller mindre udstrækning *specialundervisning* i folkeskolen. Derudover går en ottendedel (13 pct.) på en *specialskole* (typisk for børn med handicap/diagnose), mens yderligere en ottendedel undervises på en *intern skole*.

Der er en tydelig sammenhæng mellem undervisningens karakter og det sted, hvor barnet er anbragt. Som nævnt er 2 ud af 3 børn placeret i en plejefamilie, og blandt dem deltager to tredjedele i den normale undervisning i skolen. Det vil sige, at næsten halvdelen af alle anbragte børn i SFI's Forløbsundersøgelse bor hos en plejefamilie og får en ganske normal undervisning på den almindelige skole. Der er også en del institutionsanbragte børn, som modtager almindelig undervisning, men det er

dog mere almindeligt, at disse børn får specialundervisning, som ofte finder sted på anbringelsesstedets interne skole.

TABEL 2.3

Anbragte 11-årige med og uden diagnose på alvorlig sygdom/handicap fordelt efter undervisnings karakter.

	Psykisk udviklingshæmmede	Med anden diagnose	Uden diagnose	Alle
Almindelig undervisning	0	27	59	46
Almindelig specialundervisning i kommunal folkeskole	33	27	20	23
Vidtgående specialundervisning uden for kommunal folkeskole	60	44	17	28
Ingen undervisning	7	3	4	4
I alt	100	101	100	101
Procentgrundlag	60	75	311	446

Kilde: SFI's Forløbsundersøgelse af anbragte børn fra 1995-årgangen. Skema til anbringelsesstedet i 2007.

Med hensyn til undervisning er de psykisk udviklingshæmmede børn i en kategori for sig selv. Ingen af dem modtager almindelig undervisning, og hele 60 pct. er placeret på en skole med vidtgående specialundervisning i det, der tidligere var amtskommunalt regi.² Modsat modtager ca. 60 pct. af de børn, som ikke har nogen diagnose hæftet på sig, en helt almindelig undervisning. Yderligere 20 pct. rummes i folkeskolen, men modtager specialundervisning i større eller mindre udstrækning.

Halvdelen af de anbragte børn placeres på grund af personlige vanskeligheder uden for normalområdet på den samlede SDQ-skala. Omkring 60 pct. af disse børn modtager en form for specialiseret undervisning. Det er en langt større andel end blandt børnene, der falder inden for normalområdet.

11-årige, der følger et normalt skoleforløb, vil gå i 5. klasse. De anbragte børn er imidlertid ikke helt typiske. Hver tredje undervises ifølge anbringelsesstedet på en specialskole uden klassetrinsopdeling. De

2. Formuleringer i de anvendte spørgeskemaer refererer til situationen for kommunalreformen, hvor den almindelige specialundervisning blev givet i kommunalt folkeskoleregi, mens den vidtgående specialundervisning blev givet i amtskommunalt regi. Bortset fra nogle få regionale tilbud henhører al specialundervisning, både den almindelige og den vidtgående, nu under kommunen.

øvrige fordeler sig således, at halvdelen går i 5. klasse, mens hele 40 pct. går i 4. klasse. Den relativt høje andel af børn i 4. klasse skyldes, at forholdsvist mange (hver fjerde) på dette klassetrin på et eller andet tidspunkt i skoleforløbet har gået en klasse om. På den ene side er det opmuntrende, at halvdelen af børnene kan undervises på normalt klassetrin. På den anden side er det værd at bemærke, at det for en hel del børn synes at være fra en plads 'bagerst i klassen', hvor der kan være et behov for støtte.

Der er en stærk sammenhæng mellem barnets klassetrin og dets indplacering på SDQ-skalaen. Halvdelen af de børn, der scorer normalt på den samlede SDQ-skala, går i 5. klasse, mens 17 pct. undervises under former, der ikke kan opdeles efter klassetrin. Kun ca. 25 pct. af de børn, der falder uden for normalområdet, går i 5. klasse, mens knap halvdelen af denne gruppe modtager specialundervisning uden opdeling efter klassetrin.

Der er ligeledes en klar sammenhæng mellem barnets klassetrin og om barnet har en diagnose på en alvorlig sygdom eller et handicap. Knap 15 pct. af diagnosebørnene går i 5. klasse, mens 60 pct. af denne gruppe modtager specialundervisning uden opdeling efter klassetrin.

Ser vi endelig på de begrundelser, som anbringelsesstedet angiver for, at barnet ikke kan bo hjemme, er sammenhængen igen slående. De børn, som er anbragt alene med henvisning til forældrenes manglende evne til at tage vare på barnets opvækst, går for halvdelen vedkommende i 5. klasse, mens 14 pct. specialundervises uden opdeling i klassetrin. For børn med egne vanskeligheder som en del af begrundelsen for deres anbringelse er det lige omvendt. Halvdelen af disse børn specialundervises uden opdeling i klassetrin, og kun ca. 20 pct. går i 5. klasse.

Frem til 2007, hvor det blev et obligatorisk krav til alle elever i 9. klasse at gå op til folkeskolens afgangsprøve, sluttede omkring 90 pct. af alle børn deres skoleforløb med at gå op til prøven. Det er så at sige det ultimative mål for, om man har erhvervet det mindstemål af faglig viden og færdigheder, som forventes af den enkelte. Anbringelsesstedet har vurderet barnets muligheder for at gennemføre et skoleforløb svarende til 9. klasses afgangseksamen. Knap halvdelen (46 pct.) af børnene skønnes 'helt bestemt' at kunne nå dertil, hvor de kan gå til folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse. For yderligere en fjerdedel lyder vurderingen, at det 'måske' kan lade sig gøre. Og for den sidste fjerdedel af børnene skønnes det at være en helt urealistisk målsætning, idet vurderingen lyder:

”Nej, det er ikke sandsynligt”. Det står således klart, at uddannelsesprognosen for i hvert fald halvdelen af de anbragte børn ser væsentlig dårligere ud end for de øvrige børn i samfundet.

Helt som ventet er det først og fremmest de psykisk udviklingshæmmede børn, der falder igennem. Næsten ingen af dem skønnes at kunne gøre sig forhåbninger om at gå op til afgangsprøven. For de øvrige børn med en diagnose ser det noget lysere ud. Hver fjerde menes helt bestemt at kunne nå det niveau, som er nødvendigt for at aflægge prøve, og en tredjedel kan måske nå det. For den store gruppe af børn, som ikke har fået hæftet en diagnose på sig, er udsigterne endnu bedre. 60 pct. menes helt bestemt at kunne gå til afgangsprøven i 9. klasse, 25 pct. kan måske, og blot 13 pct. menes helt bestemt ikke at kunne gøre sig forhåbninger i den retning. Denne andel er ikke meget større end de tilsvarende ca. 10 pct. i hele årgangen.

Inddrages det sted, hvor barnet er anbragt, i vurderingen, er den klart mere optimistisk for de børn, som er anbragt i plejefamilie (her menes 54 pct. at kunne aflægge afgangseksamen), end for børn anbragt på døgninstitution (blot 24 pct. skønnes at kunne nå et niveau, hvor det er realistisk at indstille sig til folkeskolens afgangsprøve). Børnene på socialpædagogiske opholdssteder placerer sig på dette spørgsmål midt imellem de to andre grupper børn.

Alt i alt er det de børn, som selv har vanskeligheder at slås med (enten i form af handicap, langvarig sygdom eller adfærdsforstyrrelser, som placerer dem uden for normalområdet på SDQ-skalaen), der hyppigst sakker bagud i skoleforløbet, og som ser ud til at ville blive ved med det. På længere sigt betyder det højst sandsynligt, at de (efter de regler, som var gældende frem til 2007) ikke vil kunne gøre sig håb om nå et sådant kundskabsniveau, at det vil give mening at gå op til folkeskolens afgangsprøve. Udsigterne for de børn, som ‘kun’ er anbragt, fordi de kommer fra et hjem med ringe muligheder for at give dem en tryk opvækst, er langt bedre og mere på linje med almindelige børns.

11-ÅRIGES SKOLEPROBLEMER

Mens halvdelen af alle børn i denne alder rapporteres at have problemer i skolen, er andelen blandt børn, som er anbragt uden for hjemmet, langt højere, nemlig 84 pct. For anbragte børn er det altså normen, langt snarere end undtagelsen, at der er problemer af en eller anden art i skolen.

Selv blandt de børn, som på SDQ-skalaen tilhører normalområdet, har knap 2 ud af 3 haft problemer i skolen inden for det seneste år.

TABEL 2.4

Anbragte 11-årige, opdelt efter SDQ og fordelt efter deres problemer i skolen i det sidste år. Sammenlignet med alle børn i SFI's Børneforløbsundersøgelse. Procent.

	Anbragte 11-årige				Alle børn i BFU
	Normalområdet	Midterområdet	Udenfor normalområdet	Alle	
Har haft et eller flere problemer i skolen	64	97	94	84	47
Psykiske problemer	27	49	63	48	20
Koncentrationsproblemer	38	75	83	66	23
Tale- og sprogproblemer	11	21	36	25	3
Konflikter med kammerater	36	55	81	61	26
Konflikter med lærere	18	42	67	46	13
Andre problemer i skolen	6	14	32	20	6
Procentgrundlag	146	76	220	446	4.731

Kilde: SFI's Forløbsundersøgelse af anbragte børn fra 1995-årgangen. Skema til anbringelsesstedet i 2007. SFI's Børneforløbsundersøgelse (BFU), årgang 1995.

Tilstedeværelsen af skoleproblemer er så massiv blandt anbragte børn, at relativt gunstige vilkår (som fx at gå i en ganske almindelig skole, at bo hos en plejefamilie frem for på institution, at være uden diagnose på en langvarig sygdom/handicap eller at være uden egen andel i begrundelsen for anbringelsen), som ellers har vist sig at udgøre en ganske pæn beskyttelse mod en meget svær situation, ikke synes at række på dette felt. Selv inden for disse grupper er det højst 25 pct., som ikke har haft problemer i skolen i det forløbne år (sammenlignet med 53 pct. af hele børneårgangen).

De problemer, børnene slås med i skolen, skal de så vidt muligt have hjælp til at løse eller i det mindste afbøde virkningen af. Der sættes således ofte ind med en række støtteforanstaltninger. 2 ud af 3 anbragte børn (69 pct.) har, ifølge den voksne på anbringelsesstedet, inden for det seneste år fået en eller flere former for *støtte til afhjælpning af problemer i skolen*. Det er en noget lavere andel end de 84 pct., som rapporteredes at have haft problemer. Det betyder, at 15 pct. af de anbragte børn på den ene side havde problemer i skolen, men på den anden side ikke fik særlig

støtte til afhjælpning af disse problemer. I hvert fald ikke i en form, som er blevet opfanget i de gældende indrapporteringer. Vi kan ikke gå ned i den enkelte sag og vurdere problemernes omfang og dybde, ligesom vi ikke kan tage stilling til, om der er gjort det nødvendige. Men vi kan påpege, at det er vigtigt at være meget opmærksom på de generelt set svage børn, som kommer til at leve med følgerne af en eventuel mangelfuld problemhåndtering.

SAMARBEJDE I VISITATIONSFASEN

I det første af undersøgelsens to kvalitative delprojekter satte vi fokus på, hvad der sker i visitationsfasen, hvor beslutningen om anbringelse uden for hjemmet overvejes og beslutes. Formålet var at afdække, hvilken rolle skolegang spiller i visitationen, samt i hvor høj grad og hvordan sagsbehandlere og psykologer fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) samarbejder i dette forløb.³ Med udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk perspektiv fokuserede vi i interviewene på sammenhæng, form og funktion, idet vi undersøgte den meningsproduktion, som sagsbehandlerne og PPR-psykologerne skaber i deres relation til hinanden og ikke mindst, hvad dette betyder for fokus på skolegangen. For en nærmere beskrivelse henvises til delrapport 2.

3. Sagsbehandlergruppen består ikke kun af én uddannelsesgruppe, men derimod af socialrådgivere, socialformidlere og HK-uddannede. I de fire kommuner stiller de faglige ledere krav om, hvilke uddannelsesgrupper der kan ansættes som børnesagsbehandlere. Det betyder, at der næsten kun er ansat socialrådgivere, mens enkelte er socialformidlere eller socionomer. Der er ingen HK-uddannede ansat.

FORUNDERSØGELSEN

Som optakt til dette delprojekt om visitation gennemførte vi en forundersøgelse, som havde til formål dels at give et overblik over centrale problemstillinger på feltet, dels at give et grundlag for udvælgelsen af fire kommuner. 18 ud af de 98 nye kommuner efter kommunalreformen blev inddraget i forundersøgelsen, der blev noget besværliggjort af det ekstraordinære arbejdspress, som kommunerne var underlagt på netop dette tidspunkt. Undersøgelsen viste, at kommunerne på skole- og socialområdet organiserer sig forskelligt. De forskellige løsninger udkrystalliseredes i vores optik i tre overordnede tendenser. Vi har derfor opstillet tre forenkledede modeller, som systematiserer kommunernes forskellige måder at forvalte visitationen på, herunder uddelegeringen og varetagelsen af de forskellige opgaver i en anbringelsessag: en *integreret* social- og skoleforvaltning (når disse sektorer er samlet i en overordnet forvaltning), en *opsplittet* organisering af social- og skoleforvaltning (når de to områder er placeret i hver sin forvaltning), og en *specialiseret* organisering af børneområdet (når forvaltningen er opdelt i en afdeling for normalområdet og en afdeling for specialområdet).

Forundersøgelsen beskæftigede sig også med forskelle i samarbejdet mellem sagsbehandlere og PPR. Her viste det sig, at der er store forskelle på, hvornår PPR inddrages i en sag, og hvor formaliseret samarbejdet er. Endelig tydede resultaterne på, at fysisk placering kan have en betydning for samarbejdet mellem sagsbehandlere og PPR, idet det ofte blev påpeget, at en fysisk placering samme sted er en fordel for samarbejdet.⁴

På baggrund af den viden, der var indsamlet om de 18 kommuner, udvalgte vi fire til at deltage i visitationsprojektet. Det skete på baggrund af følgende kriterier: kommunens *organisationsform* med hensyn til behandling af anbringelsessager, *beslutningskompetencens placering* (hos leder/politisk niveau eller i højere grad hos den enkelte sagsbehandler/gruppe), *arbejdets tilrettelæggelse* (specialisering og opsplittning mellem sagsbehandlerne eller kontinuitet, hvor den samme sagsbehandler har sagen hele vejen igennem), *samarbejdet mellem social- og skolemyndighed* (forholdsvist formaliseret samarbejde eller mere uformelt), *kommunestørrelse* og et ønske om *regional spredning*. Derudover lagde vi vægt på at vælge

⁴ For nærmere læsning af forundersøgelsen se: www.sfi.dk/sw50211.asp

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

Da undersøgelsen ikke handler om netop disse fire kommuner, men derimod om sammenhænge og problemstillinger, når visitationen gribes forskelligt an, har vi valgt ikke at oplyse, hvilke fire konkrete kommuner der er tale om.

ORGANISERINGENS BETYDNING FOR VISITATIONEN

Visitationsproceduren i de to mindre kommuner er ikke så opsplittet, som i de to større, hvilket betyder, at sagsbehandleren i højere grad bliver inddraget i processen end i de større kommuner. På trods af at kommunerne er forskellige, hvad angår visitation og beslutningskompetence i forbindelse med anbringelser, synes dette ikke umiddelbart at have nogen større indflydelse på, hvor meget fokus der er på skolegang i anbringelsesprocessen. Det har således ikke så stor indflydelse på, hvor meget skolegangen fylder i visitationen, om beslutningskompetencen ligger i sagsbehandlergruppen, eller om den er udskilt til udvalgs- eller ledelsesniveau. Dette kan skyldes, at sagsbehandlerne i det daglige arbejde i høj grad er styret af regler og lovkrav, der er formuleret fra centralt hold.

Uanset procedure er det i alle fire kommuner sagsbehandleren, som er tovholder i anbringelsesprocessen, og som enten alene eller i samråd med en PPR-konsulent planlægger, hvilket skoletilbud barnet skal have. Valg af anbringelsessted er således tæt forbundet med valg af skoletilbud. Skolen tænkes med ind i behandlingen af sagen, men det afgørende for sagsbehandlerne er at finde et godt anbringelsessted, der matcher barnets sociale og behandlingsmæssige behov, som i de fleste tilfælde er grunden til, at barnet skal anbringes. Derved kommer sagsbehandleren, når alt ikke kan lade sig gøre, og det er nødvendigt at træffe et valg, til at prioritere anbringelsens pædagogiske sider (det behandlingsmæssige perspektiv) frem for de undervisningsmæssige – præcis som også pædagogerne på anbringelsesstederne er af den opfattelse, at behandling kommer før undervisning (jf. næste kapitel).

Det, som synes at have en stor betydning for, hvor stor en rolle fokus på skolegang spiller i visitationen, er, i hvor høj grad der eksisterer klare aftaler om, hvem der gør hvad og hvornår. Det vil sige, at der er

klarhed om de faglige grænser og ansvarsområder imellem faggrupperne. Beskrivelsen af anbringelsesproceduren i de fire kommuner tyder dog på, at der ikke er helt enighed mellem sagsbehandlerne og PPR-psykologerne om, hvordan proceduren ideelt set skal forløbe.

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

SAMARBEJDE MELLEM SAGSBEHANDLERE OG PPR-PSYKOLOGER INDEN ANBRINGELSEN

Visitationsfasen er den periode, der løber fra det tidspunkt, hvor sagsbehandleren vurderer, at sagen peger mod en anbringelse, og frem til barnet er anbragt et konkret sted. Sagsbehandlerne fortæller, at der ofte ligger en sag på barnet eller den unge, allerede inden det vurderes, at der er behov for en anbringelse (i forrige kapitel viste tal fra Ankestyrelsen, at to ud af tre anbragte børn og unge før anbringelsen havde modtaget forebyggende støtte). I det arbejde, som er gået forud, er PPR-psykologerne ofte blevet inddraget. Samarbejdet foregår blandt andet gennem de *tværfaglige grupper*, som ifølge *Lov om social service* skal sikre, at børn og unge med særligt behov for støtte får en tidlig og sammenhængende hjælp. De tværfaglige møder har i de fire kommuner primært en forebyggende karakter.

Møderne fungerer som et forum, hvor de forskellige professionelle kan lære hinanden at kende og blive inspireret af hinandens faglige vinkler. Der er imidlertid stor forskel på, hvor godt møderne fungerer, og det giver et meget forskelligt grundlag for det videre samarbejde.

De tværfaglige møder er et eksempel på, hvordan kommunerne opstiller nogle rammer for et muligt samarbejde. Men strukturer alene skaber ikke et samarbejde mellem professionerne. De ansatte kan fortolke reglerne og på den måde være med til at fremme eller hæmme samarbejdet. Denne mulighed er måske særlig vigtig i de to mindre kommuner, der ikke i samme grad som de to store kommuner er præget af skriftlighed. De to mindre kommuner er derfor mere afhængige af de ansattes indstilling til reglerne, hvilket både kan have negative følger (fx når regler modarbejdes) og positive virkninger (fx når de gældende regler

fortolkes på en smidig måde). Flere nævner dog problemer med, at fx de tværfaglige møder enten kun afholdes sjældent eller er så løse, at ingen af deltagerne profiterer fra dem.

Et andet område, hvor sagsbehandlerne og PPR-psykologerne samarbejder inden anbringelsen, er omkring § 50-undersøgelsen, der skal resultere i en begrundet stillingtagen til, om der på grund af barnets behov for særlig støtte skal iværksættes foranstaltninger, og af hvilken art disse bør være. Af nogle opleves samarbejdet om § 50-undersøgelsen som velfungerende, blandt andet fordi det i denne fase er tydeligt, hvem der skal gøre hvad.

ORGANISATIONSTRUKTUR OG FYSISK PLACERING

Kommunalreformen i 2007 medførte store organisatoriske ændringer, hvor hver enkelt ny kommune har skullet finde frem til en ny struktur. Ud over de forandringer, sammenlægningerne har medført – fx nye arbejdssteder, nye kollegaer og ny forvaltningsstruktur – er kommunerne karakteriseret af overordnede organisatoriske forhold, som præger sagsbehandlerne og PPR-psykologernes arbejde og samarbejde. Mens sagsbehandlerne i de fire kommuner har anbringelser som en bestemt sagskategori, som visse medarbejdere specialiserer sig i at varetage, er anbringelsessager ikke en særskilt kategori i PPR's arbejde, og derfor specialiserer ingen af PPR's medarbejdere sig på dette felt.

Et område, der ofte blev kommenteret, er *de ansattes fysiske placering*. Ingen af de fire kommuner har børne- og ungesagsbehandlerne og PPR-psykologerne fysisk placeret samme sted. Langt de fleste interviewpersoner udtrykker et ønske om, at de to grupper kan blive samlet det samme sted. De begrundet ønsket med, at de på denne måde kunne komme til at kende hinanden bedre, hvilket ville lette samarbejdet.

Især sagsbehandlerne synes, at det er vigtigt at være fysisk placeret det samme sted. Det kunne handle om, at de er den gruppe, der som tovholder har brug for hurtigt at kunne komme i kontakt med alle involverede. Sagsbehandlerne skal fx overholde lovgivningsmæssige tidsfrister. Fysisk nærhed kunne for dem være en måde at lette sagsbehandlingen på.

Det er dog ikke alle, der udelukkende ser noget positivt i at sidde tæt på hinanden. Et par af de interviewede mener, at den fysiske adskillelse gør samarbejdet mere formelt og målrettet, og at det er med til at forhindre small talk og uformel informationsudveksling. Enkelte af de

adspurgte ser slet ikke noget behov for en fysisk placering det samme sted. Det er primært PPR-lederne, som ser en fare for, at den faglige forskellighed mellem de to grupper udviskes, hvis grupperne samles fysisk.

Divergensen i synet på fysisk nærhed kunne tænkes at handle om forskelle i de to gruppers arbejdsopgaver og ansvarsområder. Mens de specialiserede sagsbehandlere hyppigt har brug for at kontakte PPR, er behovet for kontakt den anden vej mindre, fordi anbringelser kun berører et mindre område af PPR's arbejde.

LEDELSE

Interviewene med de forskellige faggrupper berører i flere tilfælde spørgsmålet om de faglige lederes holdning til anbringelsesreformens øgede fokus på skolegang. Der er rimelig stor enighed om, at den nærmeste leder er opmærksom på reformen. Samtidig ved sagsbehandlerne, at lederne kender til deres virkelighed med en stor sagsstamme, tidspres, problemer med at finde relevante anbringelsessteder og stress i forbindelse med akutanbringelser. De faglige ledere kender derfor også godt til, at der kan opstå problemer i forhold til at gennemføre den anbringelsesprocedure, som den enkelte kommune har fastlagt. Det handler blandt andet om at få inddraget PPR.

Selvom lederne således har blik for, at skolegang i anbringelses-sager er vigtig, støder vi hos flere sagsbehandlere på den vurdering, at lederne i høj grad overlader det til den enkelte sagsbehandler at sætte fokus på skolegangen og inddrage PPR i deres visitationsprocedure. Disse sagsbehandlere oplever ikke, at det er et område, lederne 'blander sig i'. Og det synes netop at være, hvad de efterlyser: At lederne beskæftiger sig mere med at sætte fokus på skolegangen ved at betone vigtigheden af dette element. Såvel sagsbehandlere som PPR-psykologer ønsker, at deres respektive ledere skal samarbejde. Samarbejdet skal så at sige komme 'oppefra' og ikke 'nedefra', dvs. fra den enkelte sagsbehandler eller psykolog. Det kræver ifølge interviewpersonerne også, at den enkelte leder ønsker et sådant samarbejde, afsætter ressourcer og støtter de ansatte i samarbejdet.

Lederne udtrykker klart, at de synes, at opmærksomheden på skoledelen i en anbringelsessag er vigtig, og at det er vigtigt med et samarbejde mellem sagsbehandlerne og PPR-psykologerne. Lederne ytrer ønsker om fx at gøre samarbejdet tættere, bredere og få det til at fungere bedre, end det hidtil har gjort.

Mens medarbejdere og ledelse således på det generelle plan begge udtrykker et klart ønske om samarbejde mellem faggrupperne, efterlyser medarbejderne, at lederne i højere grad udmønter deres holdninger i konkrete krav og anvisninger.

SKOLEFORHOLD INDEN ANBRINGELSEN

Der er blandt alle de interviewede stor enighed om, at børnene og de unge generelt har dårlige skolemæssige forudsætninger, når de bliver anbragt. De mener, at det skyldes de sociale, psykiske og fysiske svigt, som de har været udsat for. En stor del af børnene har haft en meget ustabil skolegang inden anbringelsen. Mange kender til eksempler på børn, som slet ikke har haft nogen skolegang op til anbringelsen. De kender til børn og unge, der er mentalt fraværende i undervisningssituationen med store faglige huller til følge. De er ofte ikke alderssvarende på skoleområdet, og en del vil få vanskeligt ved at afslutte folkeskolen. En del af dem har, blandt andet på grund af den ustabile skolegang, så store skolemæssige problemer, at de ifølge interviewpersonerne ikke kan placeres i det normale skolesystem. Dette stiller spørgsmål ved folkeskolens rummelighed.

Hvis ovenstående opfattes sådan, at alle anbragte børn og unge har alle disse vanskeligheder, er der tale om en klar overdrivelse. De forskellige karakteristika forekommer i forskelligt udvalg hos mange af dem. Dermed stemmer praktikernes erfaringsbaserede beskrivelser godt overens med den statistisk baserede fremstilling i forrige kapitel.

FOLKESKOLENS RUMMELIGHED

Som tidligere nævnt er ledere og lærere på interne skoler interviewet til undersøgelsen, hvorimod ingen skoleledere eller lærere på de folkeskoler, der samarbejder med sagsbehandlerne i forbindelse med visitationsprocessen og senere med anbringelsesstederne, er blevet interviewet. Når *folkeskolens rummelighed* sættes på dagsordenen, er det en ulempe, idet undersøgelsen alene baserer sig på udsagn fra faggrupper (sagsbehandlere og PPR-psykologer), der ikke selv underviser. Det er eksterne aktørers syn på folkeskolens rummelighed, der ligger til grund.

Særligt sagsbehandlerne og deres ledere har en oplevelse af, at der er problemer med for få ressourcer i folkeskolen. Disse interviewpersoner mener, at det må være svært for lærerne at hjælpe de børn, som

har brug for ekstra hjælp, i store klasser med 25-28 børn.⁵ Som de oplever det, kan problemerne med de manglende ressourcer betyde, at skolen har svært ved at rumme de børn og unge, som er udadreagerende. I forhold til denne gruppe børn og unge mener interviewpersonerne ikke, at folkeskolen er så rummelig, hvilket bekymrer dem, fordi disse udsatte børn og unge ved at blive udelukket fra det normale skolesystem risikerer at blive yderligere marginaliserede.

Samtidig udtrykker sagsbehandlere og ledere bekymring for, at der kan være problemer med, at de stille og indadvendte børn og unge ikke bliver 'opdaget' og derfor går længe med deres problemer, inden der bliver skredet ind.

Uanset om det er udadreagerende børn eller de stille børn, hvor problemerne først opdages sent, medfører de manglende ressourcer ifølge nogle af interviewpersonernes udsagn, at skolen kigger isoleret på det enkelte barn og gør eventuelle problemer til det enkelte barns problem. Synspunktet er kun et blandt flere måder at anskue problemet på. Men det var altså det synspunkt, vi blev præsenteret for i vores interview.

DEN KOMMENDE SKOLEGANG

Gennemgangen af interviewene viser, at de interviewede alle er enige om, at skolegang er vigtig, og at en vellykket skolegang hænger sammen med en vellykket anbringelse.

Generelt ses skolegangen dog som problemfyldt. Børnene og de unge kommer med dårlige skoleforudsætninger, og de har så mange problemer at tumle med, at de ifølge en stor del af de interviewede kan have svært ved at koncentrere sig om at gå i skole eller om at lære noget. Forventningerne til, hvordan børnene og de unge vil klare sig skolemæssigt under anbringelsen, præges også af deres alder ved anbringelsestidspunktet, og hvor længe de har haft problemer (jf. delprojekt 1).

Vi skelner i den forbindelse mellem to former for syn på den kommende skolegang. Den ene synsmåde indebærer et *varieret fokus* på skolegang i anbringelsen, mens den anden betragtningsmåde indebærer, at man ser skolegang som en *beskyttelsesfaktor*.

5. Det skal bemærkes, at den gennemsnitlige klassekvotient i folkeskolen i 2002 var på 19,7 elever (Uddannelse på kryds og tværs, Undervisningsministeriet, 2004).

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

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

Dette synspunkt handler ikke om, at børnene skal gå i skole, fordi loven påbyder det. Det handler mere om, at børnene har godt af at opleve sig selv som kompetente og succesfulde på nogle områder, og at børnene ved at gå ind i elevrollen og følge de regler og krav, skolen stiller, har en mulighed for at opleve sig som ligestillet med andre, ikke-anbragte børn. På denne måde griber skolegang ind i den sociale del af selve anbringelsen, i stedet for at blive anskuet som modsætninger til hinanden. Skolegang kan således ud fra dette synspunkt anskues som en del af den behandling, som foregår under anbringelsen.

SOCIALRÅDGIVERES OG PPR-PSYKOLOGERS PROFESSIONELLE IDENTITET

I visitationen til anbringelse samarbejder de sagsbehandlende socialrådgivere med psykologer fra PPR, og spørgsmålet er, hvordan de to gruppers forskellige professionelle identiteter påvirker deres samarbejde. Hvordan opfatter de hver især deres professionelle identiteter, og hvordan positionerer de to grupper sig i forhold til hinanden?

SOCIALRÅDGIVERNE

Socialrådgiverne er i deres arbejde meget påvirket af at skulle følge lovgivningen, der sætter rammerne for arbejdet. Deres opfattelse af deres

egen rolle i processen kan overordnet beskrives som *koordinator* og *myn-
digbedsperson*. Det er socialrådgiveren, som indleder anbringelsessagen og
udarbejder en handleplan for anbringelsen, der beskriver målet med an-
bringelsen, anbringelsens forventede varighed og indhold. Socialrådgive-
ren har også ansvaret for at informere de involverede parter og eventuelt
videregive egen vurdering til de personer, som har det endelige ansvar
for at træffe en afgørelse. Efter afgørelsen er truffet, har socialrådgiveren
ansvaret for, at afgørelsen bliver effektueret.

Disse arbejdsopgaver og dette ansvar indebærer, at socialrådgiveren er inde i processen fra start, og indtil anbringelsen ophører. Det betyder, at socialrådgiveren, hvis vedkommende ikke skifter arbejde undervejs i anbringelsesforløbet, kan få et godt kendskab til barnet eller den unge og familien. En god relation til barnet og dets forældre anses som meget vigtig og som afgørende for, at anbringelsen lykkes. Det er socialrådgiverens opgave at få anbringelsesstedet og forældrene til at samarbejde, og socialrådgiverne skal sørge for, at forældrene bliver orienteret under hele anbringelsesprocessen.

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

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

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

Socialrådgiverne anser skolegang i en anbringelsessag som vigtig og bakker op om, at der så vidt muligt findes et skoletilbud inden anbringelsen. Socialrådgivernes beskrivelser viser dog, at de koncentrerer deres funktion som koordinator på en af de primære opgaver, nemlig at finde et egnet anbringelsessted, skabe en god kontakt til barnet og eta-

blere et samarbejde mellem forældre og anbringelsessted. Det interessante er, at socialrådgiverne trækker et skel mellem det sociale arbejde i en anbringelse og børnenes og de unges skolegang. Derved betragter de skolegang som noget, der står uden for det sociale arbejde, og som ikke anses som en del af behandlingen.

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

PPR-PSYKOLOGERNE

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

I anbringelsesprocessen er PPR-psykologerne som beskrevet involveret i at komme med oplysninger om skoleforhold og vurdere barnets eller den unges skoletilbud. Psykologerne bidrager til processen med konkrete og definerede ydelser. Deres rolle kan betegnes som *rådgiver*.

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

PPR-psykologen kan kende til barnet fra tidligere støtteforanstaltninger eller rådgivning, men derudover er psykologerne kun involveret i anbringelsesprocessen i en afgrænset periode af processen. PPR er således ikke aktivt involveret i visitationen til selve anbringelsesstedet.

I modsætning til socialrådgiverne fylder samarbejdet med barnets eller den unges forældre ikke så meget i psykologernes beskrivelser af deres arbejdsopgaver i en anbringelse. Flere nævner, at de ikke ser de sociale problemer i familien som deres ansvarsområde. Arbejdet med de

sociale problemer i familien beskrives som socialrådgivernes ansvar. Psykologernes fokus er primært på barnet.

Psykologerne opfatter deres arbejde som rådgivende og vejledende, og de anskuer deres arbejde som anderledes end det myndighedsarbejde, som socialrådgiverne udfører. Ingen af de interviewede psykologer taler om, at livserfaring har en vigtig betydning for deres arbejde. Denne forskel mellem de to grupper kunne handle om, at socialrådgiverne i modsætning til psykologerne arbejder med et mere bredt felt af problemstillinger som fx familieproblemer, misbrug, samlivsproblemer, kriminalitet, sygdom etc.

I modsætning til socialrådgiverne tyder psykologernes opfattelse af børnenes og de unges skolegang under anbringelsen på, at de i højere grad ser skolegang som en del af det sociale arbejde og som en del af selve behandlingen. Psykologerne giver således udtryk for, at børn efter deres mening sagtens kan lære og opleve glæde ved at lære, selvom de har familiemæssige problemer.

Udgangspunktet for PPR's virke er som beskrevet skolen. Det betyder, at PPR både har kontakt til normal- og specialsystemet. Den rolle, som psykologerne varetager i forhold til anbringelserne, kan som nævnt bredt beskrives som rådgiver.

FAGGRUPPERNES GENSIDIGE OPFATTELSE

Det er ikke kun imellem professionerne, at faglige identitetsforskelle gør sig gældende. Forskelle i synet på et fags identitet gør sig også gældende internt i faggrupperne. Undertiden kan de interne uoverensstemmelser være stærkere end de eksterne (Ejrnæs, 2006). Her har de interviewede imidlertid primært set udad på de andres opgaver og identitet, hvorfor egen faggruppes mulige interne kontroverser ikke er belyst.

Hos socialrådgiverne er der en klar opfattelse af, at PPR er bedre til at matche barnet eller den unge med en skole, og at PPR har en stor faglig viden om skoleområdet. Flere nævner, at de har brug for PPR's viden på dette område. Overordnet set mener en del af socialrådgiverne også, at de har et godt samarbejde med PPR, men PPR's indsats beskrives af nogle socialrådgivere som utydelig. Man oplever, at psykologerne ser sig selv som konsulenter for skolerne, og at de prioriterer det rådgivende arbejde på skolerne højere end andre opgaver. Samtidig oplever flere af socialrådgiverne, at PPR har en vis medbestemmelse i en anbrin-

gelsessag, fordi de kan sige nej til et konkret skoletilbud og derved besværliggøre en anbringelse.

Psykologerne i PPR har i nogen grad den opfattelse af socialrådgivernes arbejde, at de ikke i særlig høj grad prioriterer børnenes skolegang. Socialrådgiverne overlader ansvaret for skoleområdet til psykologerne, fordi de har mere forstand på det, end de har, og fordi det er psykologernes vurdering, der danner grundlag for den endelige beslutning. Disse opfattelser står i modsætning til socialrådgivernes egen opfattelse af, at de dels har fokus på skolegangen, dels synes at det er svært at få PPR til at tage ansvar for skoledelen, fordi det endnu ikke er en integreret del af deres arbejdsopgaver.

Socialrådgiverne har ifølge psykologernes opfattelse mest fokus på anbringelsesstedet i forhold til, om stedet passer til barnets behov, om barnet kan lide at være der, og om familien er glad for stedet. I lighed med, hvordan socialrådgiverne selv opfatter deres eget arbejdsområde, oplever flere af psykologerne, at socialrådgiverne tager udgangspunkt i familien, og at de er meget tættere på familien end psykologerne.

I modsætning til deres eget rådgivende arbejde oplever psykologerne, at socialrådgiverne er meget bundet op af lovgivning på det sociale område, og at socialrådgivernes arbejde derfor kan virke meget regelfast.

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

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

De organisatoriske forhold omkring visitationen til anbringelse og de lovgivningsmæssige krav sætter sammen med de faglige forståelser af ens eget og de andres arbejde hos sagsbehandlere og psykologer i PPR

rammen for det nødvendige samarbejde i sagerne. I de udvalgte kommuner synes samarbejdet mere at have karakter af et *flerfagligt* end af et *tværfagligt* samarbejde. Det kan betyde, at skolegang i visitationsprocessen ikke får den opmærksomhed og fælles opbakning, man kunne ønske, og som loven tilsiger.

SAMARBEJDE UNDER ANBRINGELSEN

I det andet af de kvalitative delprojekter, som drejede sig om samarbejdet omkring undervisningen af anbragte børn og unge, blev feltet indsnævret gennem det konkrete udgangspunkt for undersøgelsen. Otte anbringelsessteder, heraf tre døgninstitutioner og fem socialpædagogiske opholdssteder, som samarbejdede med de fire kommuner i delprojekt 2 (men som ikke nødvendigvis var placeret inden for kommunegrænsen), udgjorde udgangspunktet for de interview med pædagoger, lærere, ledere og tilsynspersoner, som arbejdede på eller med institutionerne. 4 af de 8 anbringelsessteder havde intern skole. På de andre havde man i kraft af børnenes placering i forskellige former for skole et alsidigt samarbejde med folkeskolen.

Som følge af den valgte tilgangsvinkel er børn og unge, der er anbragt i familiepleje ikke en del af den personkreds, som delprojektet, omend indirekte, beskæftiger sig med. Som beskrevet er de familieanbragte børn og unge typisk mindre belastede end de børn og unge, som bor på en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted. Det er således de dårligst stillede blandt de i øvrigt dårligt stillede børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, som dette delprojekt indirekte satte fokus på ved at undersøge samarbejdet omkring institutionsanbragte børns og unges undervisning. Det er typisk børn og unge, som enten på grund af et alvorligt handicap eller lignende er anbragt meget tidligt i deres liv, eller først er kommet hjemmefra efter skolealderens

start. De sidstnævnte kan før anbringelsen have oplevet en længere periode med problematiske skoleforhold, der har givet sig udslag i, at det faglige niveau slet ikke er alderssvarende, samtidig med at de sociale færdigheder til at begå sig blandt voksne og jævnaldrende er mangelfulde.

4.1 FORMÅL OG METODE

Med fokus på de generelt set dårligst stillede børn og unge, som ikke (længere) kan rummes i normalsystemet (folkeskolen), men må have deres undervisning i specialsystemet på interne skoler, handler delprojekt 3 om rammer og vilkår for undervisningen af børn og unge, mens de er anbragt uden for hjemmet. Det er en gruppe børn og unge, som menes at kunne få en bedre undervisning, hvis der udvises større opmærksomhed omkring undervisningsaspektet i anbringelsesperioden. Det er i høj grad et spørgsmål om en tilretning og forbedring af samarbejdet mellem de involverede professioner, dvs. samarbejdet mellem pædagoger på anbringelsesstedet og lærere på den interne skole samt mellem skolen og det kommunale tilsyn.

SKEMA 4.1

Skema over typer af anbringelsessteder i undersøgelsen.

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

Med udgangspunkt i otte forskellige anbringelsessteder beliggende i de fire kommuner, som blev valgt ud til undersøgelsen, har vi undersøgt, hvordan man på forskellige anbringelsessteder arbejder med og støtter op omkring de anbragte børns og unges skolegang. Herunder hvilken

plads, som anbragte børns og unges skolegang har i den samlede indsats på anbringelsesstederne. Endvidere er kommunens tilsyn med de interne skoler blevet undersøgt. Ikke som en evaluering, men med henblik på at afdække forhold, der hæmmer eller fremmer skolegangen.

De otte anbringelsessteder blev udvalgt, så de repræsenterede en vis variation i forhold til målgruppen på det enkelte sted, stedets pædagogik, stedets størrelse og anbringelsestypen (behandlingsinstitution, akutinstitution).

Der er gennemført interview med ledere, pædagoger og lærere på institutionernes interne skole, men af ressourcemæssige grunde blev ingen skoleledere eller lærere på de folkeskoler, som samarbejder med anbringelsesstederne om undervisningen af de børn og unge, der kan undervises eksternt, interviewet. Kritiske bemærkninger til folkeskolens indsats på dette felt må således helt og holdent forstås som en ekstern kritik, som det ikke har været muligt at nuancere ved at inddrage folkeskolens eget syn på sagen.

SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER OG SYN PÅ SKOLEGANG

KONTAKT TIL SKOLEN

Anbringelsesstederne gør i deres daglige arbejde med børnene og de unge brug af såvel alment støttende tiltag som af særlige tiltag, der er direkte forbundet med barnets eller den unges skolegang.

Et eksempel på et mere alment støttende tiltag er den ordning med en *kontaktpædagog*, som findes på alle anbringelsesstederne i undersøgelsen. Hvert barn på anbringelsesstedet er tilknyttet en bestemt voksen, som har det gennemgående ansvar for alt praktisk omkring barnet eller den unge, herunder også skolegangen. Det er således kontaktpædagogen, der i princippet har ansvaret for den daglige kontakt omkring praktiske spørgsmål, der dukker op i hverdagen. Det kan fx være forhold omkring sygdom, lektier eller beskeder fra skolen.

Ordningen har imidlertid et indbygget problem, som skyldes pædagogernes *skiftende arbejdstider*. Kontaktpædagogen har ikke mulighed for at være på arbejde hver dag. I hverdagen har børnene og de unge derfor kontakt til mange skiftende voksne. Beskeder fra skolen skal kommunikeres videre til de andre pædagoger, men det kan glippe i en travl hverdag.

Flere anbringelsessteder gør imidlertid også brug af særlige tiltag, der skal støtte samarbejdet mellem anbringelsessted og skole. Et sted, hvor man ikke har en intern skole, har man forsøgt at løse problemet med pædagogernes skiftende arbejdstider ved at lade institutionens socialrådgiver stå for den overordnede kontakt til skolen. Socialrådgiveren arbejder på fast tid i dagtimerne. Hun informerer fx i forbindelse med skolestart skolen om, at barnet er anbragt, og kan eventuelt støtte barnet i at fortælle sine klassekammerater om anbringelsen. Desuden har socialrådgiveren det overordnede samarbejde med skolen.

Et andet sted har en *skolekonsulent* ansat til at varetage kontakten til skolerne. Konsulenten har konkret kendskab til børnene, til kommunens skoletilbud, de lokale folkeskoler, skoleprojekter, specialskoler mv. Under anbringelsen er konsulenten løbende i direkte kontakt med diverse samarbejdspartnere, og hvis der opstår vanskeligheder i samarbejdet mellem anbringelsessted og skole, eller hvis barnet eller den unge får problemer i skolen, og skoleplaceringen derfor skal ændres. Skolekonsulenten har på denne måde en medierende funktion mellem pædagoger og lærere og fungerer som kontaktperson i den daglige kommunikation med lærerne. Konsulenten samarbejder ikke direkte med sagsbehandlere, det gør den socialrådgiver, som er ansat på anbringelsesstedet.

Et særligt tiltag, som skal skabe kontakt mellem pædagoger og lærere på steder med intern skole, er brugen af et tidsligt overlap, der giver mulighed for en mundtlig orientering om stort og småt. Nogle steder anvendes elektroniske dagbøger, hvor pædagoger eller lærere kan skrive beskeder til kollegaen om, hvordan fx dagen eller aftenen er forløbet. Endelig kan der peges på interne møder eller personalemøder, hvor de ansatte kan diskutere børnene og de unge og planlægge den samlede socialpædagogiske indsats.

ORGANISERING AF UNDERVISNING PÅ INTERNE SKOLER

På grund af det relativt begrænsede antal beboere på anbringelsesstederne undervises der på små hold. Rent fysisk er det endvidere meget forskelligt, hvor tæt undervisningen er integreret i bodelen. Det går fra en total integration med undervisning i selve bodelen til hel adskillelse, dvs. at børnene og de unge modtager deres undervisning i skolebygninger, som ligger klart adskilt fra bodelen. De får derigennem en oplevelse af at gå til og fra skole.

I beskrivelsen af en skoles undervisningspraksis kan man skelne mellem skoler, der følger et *snævert undervisningsbegreb*, hvor skolen fokuserer på udviklingen af basale faglige kundskaber og benytter målrettet træning i konkrete færdigheder som det at kunne læse, skrive og regne. Og skoler, der følger et *bredere undervisningsbegreb*, som inddrager elevens sociale og personlige problemer som et vigtigt indhold i undervisningen. På de interne skoler må det faglige indhold i undervisningen beskrives som snævert i den forstand, at der fokuseres på folkeskolens hovedfag: dansk, matematik og engelsk. De fleste steder undervises der nu også i fysik, hvilket typisk foregår i fysiklokalet på den nærliggende skole. Derudover dyrkes tema- og emneundervisning i boglige fag som samfundsfag, historie, geografi og kristendom. Endelig undervises der i praktiske og fysiske fag (hjemkundskab, håndarbejde, idræt).

Undervisningen er præget af stor *fleksibilitet*, idet den kan ændre sig fra dag til dag og tilpasses den enkelte elevs velbefindende og faglige ståsted. *Undervisningsdifferentiering* bruges i udstrakt grad, ligesom der er en tæt lærerstøtte. Det er sædvanligt med store koncentrationsproblemer og manglende evne til at arbejde selvstændigt i længere tid ad gangen.

Målet er, at eleverne skal kunne tage folkeskolens afgangseksamen i alle eller dele af de bundne fag.

BESKRIVELSER AF BØRNENE

De institutionsanbragte børn er langt fra nogen homogen gruppe. Som enkeltpersoner vil de derfor blive beskrevet forskelligt, men når ledere, pædagoger og lærere bliver bedt om at give en generel beskrivelse af børnene og de unge, så er det i mange henseender enslydende beskrivelser, vi præsenteres for. De individuelle forskelle overtrumfes af de hyppigt forekommende træk. Beskrivelserne går på, at de har følelsesmæssige vanskeligheder, at de mangler sociale kompetencer og har svært ved at begå sig socialt blandt andre. Oftest kommer børnene og de unge fra familier, der er præget af misbrug, psykisk sygdom og vold, og de har ofte selv været udsat for seksuelle overgreb, vanrøgt eller generel omsorgsvigt. På det skolemæssige område er beskrivelserne af børnene og de unge heller ikke opløftende. En stor del har ifølge de interviewede haft en meget ustabil skolegang inden anbringelsen, som har været præget af mange skoleskift og perioder uden skolegang. Mange er blevet smidt ud af de skoler, de har gået på. Den ustabile skolegang har med-

ført, at børnene og de unge på anbringelsestidspunktet har store faglige huller, og at de fagligt ikke er alderssvarende.

Uden at der foreligger nogen talmæssig dokumentation herfor, er det et gennemgående synspunkt i samtalerne på institutionerne, at de interviewede oplever, at de børn og unge, der anbringes i dag, i forhold til tidligere er mere 'skadede'. De er ældre, når de bliver anbragt, og derfor anser personalet det for en sværere opgave at hjælpe dem. De ældre børn, som gennem flere år har haft massive problemer, har i tiden op til deres anbringelse fået ophobet en række problemer.

Interviewpersonerne gør brug af tre argumenter for, at børnene skal gå i intern skole. Det første argument er, at børnene har problemer med blandt andet at kunne sidde stille og at kunne koncentrere sig, hvorfor interviewpersonerne mener, at børnenes *sociale kompetencer* er så få og så *mangelfulde*, at de ikke ville kunne begå sig på en almindelig folkeskole. De bliver derfor nødt til at starte med at lære de sociale kompetencer, der skal til for at kunne indgå i en indlæringssituation.

Et andet argument er, at de anbragte børns personlige, psykiske og sociale problemer *blokerer for indlæring*. Problemerne står i vejen, så for at barnet skal blive i stand til at modtage indlæring, må disse løses. Først sidenhen vil man kunne sætte mere målrettet ind med selve indlæringen.

Et tredje argument handler om, at børnene skal *motiveres* til at ville i skole og til at ville lære. De har så dårlige erfaringer med tidligere skolegang, at de skal have opbygget en tillid, lyst og nysgerrighed til at lære. Først bagefter kan man starte undervisning.

Behandling og undervisning tænkes i alle tre argumenter som noget, der står i modsætning til hinanden. Det primære fokus på det sociale kan siges at være båret af lovgivningsmæssige rammer, som undervisningen på de interne skoler foregår inden for.

TO SOCIALPÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ BØRNE- NES SITUATION

De generelle beskrivelser, som ledere, pædagoger og lærere giver af børnene og de unge, som bor på institutionerne, er i mange henseender enslydende. Men der er forskel på stedernes måde at anskue børnene og de unge på, og i forlængelse heraf er der også forskel på, hvordan skolegang anskues. Lidt forenklet kan man tale om et *omverdensinkluderende perspektiv* med fokus på ressourcer og kompetencer og et mere *individuali-*

serende perspektiv, hvor indsatsen forekommer at være mere lukket om sig selv.

Det er ikke entydigt sådan, at børnene har færre problemer på de steder, som er mere omverdensorienterede, end på de steder, hvor man er mere individualiserende i i synet på barnet. Det er således ikke omfanget eller tyngden af børnenes problemer, som afgør, om anbringelsesstederne eller de interne skoler er omverdensinkluderende eller mere lukkede. Resultatet tyder snarere på, at de steder, som arbejder omverdensorienteret, har et perspektiv, der ikke i så høj grad er præget af individ- og mangeltænkning omkring børnene, fx at de har følelsesmæssige skader.

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at der er andre forhold end det pædagogiske perspektiv, der som rammebetingelser kan spille ind i valget af socialpædagogisk perspektiv. På institutioner med intern skole kan økonomiske forhold således hæmme de unges tilbageføring til undervisning i folkeskolen og styrke tendensen til at opretholde et beskyttende syn på de unges problemer.

BESKYTTELSE ELLER LIVSMESTRING

Forskellen mellem anbringelsesstederne set ud fra de to socialpædagogiske perspektiver blev i interviewene tydelige igennem beskrivelser af forhold, der relaterede sig til børnenes skolegang. Et eksempel på en klar forskel institutionerne imellem var beskrivelsen af, hvordan dagen starter på institutionerne, og hvordan stederne forbereder skoledagens start. Overordnet kan man sige at stederne enten vægter *beskyttelse* eller *livsmestring*.

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

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

denne betydning en støttende betydning, hvor den faste struktur tænkes som en hjælp til barnet til at orientere sig og til at skabe tryghed.

I modsætning til denne tankegang har et andet anbringelsessted med unge i teenagealderen valgt at gribe organiseringen af morgenerne lidt anderledes an. Anbringelsesstedets leder og en lærer fra den eksterne skole er enige om, at det er meget vigtigt, at skolen og anbringelsesstedet er fysisk adskilt, så de unge kommer væk hjemmefra og ikke skal være sammen med pædagoger hele tiden. De har valgt en strategi, hvor de i stedet for at beskytte forsøger at stille krav til de unge ud fra en tanke om, at de unge så vidt muligt skal lære at mestre krav om fx at kunne stå op om morgenen og komme af sted til skole eller arbejde. Kravene skal være forståelige og meningsfulde for børnene. Ved at mestre disse krav kan børnene komme til at opleve kontrol over egne handlinger og opnå social anerkendelse.

En overordnet målsætning for en anbringelse er at tilvejebringe forudsætninger for, at de anbragte børn og unge, på trods af særlige vanskeligheder, skal blive i stand til at leve en normal tilværelse, hvor de er integreret i skole- og senere i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet.

I synet på den interne skole og børnenes fremtidige uddannelsesmuligheder præges anbringelsesstederne af forskellige socialpædagogiske perspektiver. Et af de anbringelsessteder, der har intern skole, og som modtager børn og unge med psykiske og sociale problemer, vægter et tæt samarbejde mellem skole og bodel. Af samme grund og for at kunne arbejde med den samme pædagogik ser stedet helst, at børnene, som bor på anbringelsesstedet, går i den interne skole. Stedet udtrykker et syn på børnenes skolegang, der er mere bagudrettet og fokuseret på mangler end fremadrettet. Man fokuserer på børnenes hidtidige problemer i folkeskolen og på deres personlighedsmæssige mangler.

Et af de andre anbringelsessteder, som også har en intern skole, har et mere omverdensinkluderende og fremadrettet syn på barnet. På undersøgelsestidspunktet gik et par af børnene på anbringelsesstedet med det omverdensinkluderende perspektiv i almindelig folkeskole. Lederen ser ikke nødvendigvis en tæt sammenhæng mellem anbringelsesstedet og den interne skole. Han udtrykker det således: ”Der er ingen tvivl om, at hvis barnet kan magte det, så skal det ud i folkeskolen”.

Begge anbringelsessteder modtager børn og unge med psykiske og sociale problemer.

SAMARBEJDET MELLEML PÆDAGOGER OG LÆRERE

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere kan både foregå som et *flerfagligt* og som et *tværfagligt* samarbejde. Begrebet flerfaglighed henviser til den situation, hvor forskellige faggrupper arbejder parallelt på samme sag med en aftalt arbejdsdeling, men uden at arbejde direkte sammen, mens tværfaglighed henviser til den situation, hvor forskellige faggrupper arbejder sammen på den samme opgave, med en fælles problemstilling og målsætning og med aftalt rollefordeling og ansvarsområde.

I undersøgelsen har vi valgt at illustrere samarbejdet mellem de to grupper ved at tage udgangspunkt i et konkret eksempel, nemlig samarbejdet omkring børnenes lektier. Lektielæsning er et tema, som stort set alle anbringelsessteder bringer på banen, uanset om de har intern skole eller ej.

Pædagogernes og lærernes samarbejde om lektier – og forhold, der henholdsvis fremmer og hæmmer dette samarbejde – har både et praktisk og et fagligt niveau.

Et forhold, som på det praktiske niveau virker hæmmende for et samarbejde om lektier, er de meget forskellige arbejdstider, som pædagogerne og lærerne har. Hvor lærerne har faste arbejdstider i dagstimerne, arbejder pædagogerne på anbringelsesstederne oftest ud fra et døgnskema, hvilket betyder, at de har meget skiftende arbejdstider. Der kan således gå flere dage mellem, at de er på arbejde. Lærernes og pædagogernes forskellige arbejdstider medfører ifølge interviewpersonerne, at informationer og beskeder går tabt i overdragelsen mellem de forskellige fagpersoner. Her kan ordninger, hvor et barn har flere kontaktpædagoger, eller hvor anbringelsesstedet har ansat en socialrådgiver til at varetage kontakten til skolen, være med til at afhjælpe sådanne problemer.

Et andet forsøg på at fremme samarbejdet om lektier, som størstedelen af anbringelsesstederne gør brug af, er en kontaktbogsordning. Undersøgelsen viser, at kontaktbogsordningen er mest velfungerende på de steder, som har intern skole. Stederne med interne skoler har generelt et tættere samarbejde mellem pædagoger og lærere, fordi de to grupper kender hinanden bedre, taler mere sammen og holder møder sammen. De anbringelsessteder, som ikke har en intern skole, skal således gøre et ekstra stykke arbejde for at sikre et godt samarbejde med de eksterne skoler, som børnene går på.

På nogle anbringelsessteder er lektielæsningen organiseret formelt med en fastlagt stilletime. Andre steder har man ikke nogen formel

organisering. Det er primært anbringelsesstederne med interne skoler, som benytter sig af en formel organisering. Ud over rent praktiske forskelle i den konkrete organisering at lektielæsningen viser interviewene, at stederne også i pædagogisk henseende bruger lektielæsningen – eventuelt i form af en stilletime – på forskellige måder, som er illustrative for det enkelte anbringelsessteds pædagogik og syn på børnene.

Ud over praktiske forhold nævner interviewpersonerne også, at faglige forhold påvirker samarbejdet mellem pædagogerne og lærerne. Repræsentanter fra begge faggrupper gør brug af generaliserede roller i deres beskrivelse af sit eget og den anden faggruppes arbejde. Arbejdsdelingen mellem pædagog og lærere beskriver de således ved hjælp af modsætningspar som *hjerte og hjerne* eller *pligt og hygge*, hvor lærerne står for den faglige udvikling og pligtarbejdet, mens pædagogerne står for omsorgen og hyggen. Disse forenklede modsætninger kan i de tilfælde, hvor de bliver for udtalte, virke hæmmende for et velfungerende samarbejde.

Undersøgelsen viser derfor, at det i praksis kan være vanskeligt for de to faggrupper at leve op til idealet om et tværfagligt samarbejde. De forskellige og modsætningsfyldte roller, pædagogerne og lærerne tilskriver sig selv og hinanden, som henholdsvis den skrappe lærer og den hyggelige pædagog, gør det svært at samarbejde om lektier og se det som en fælles tværfaglig opgave.

Alle parter er dog enige om, at samarbejde er vigtigt, og at gensidig forståelse og respekt for hinandens arbejde er centralt for et godt samarbejde. For begge grupper ligger der en opgave i, at de i det konkrete samarbejde anerkender tavshedspligt som et vigtigt element, men at de også er opmærksomme på, at tavshedspligt kan fungere som en barriere for et godt tværfagligt samarbejde.

Spørgsmålet om lektier og lektielæsning er et eksempel på, hvordan børnenes skolegang er afhængig af professionelles samarbejde på tværs af faggrupper. Der er mulighed for at skabe et sådant samarbejde. Men samarbejdet må både have fokus på, hvad den fælles opgave er, dvs. at der skal være en forståelse for, at skolen også varetager en del af omsorgen for barnet og altså ikke er en modsætning til den sociale del. Og faggrupperne skal sætte fokus på, hvordan de konkret kan bakke op om børnenes og de unges skolegang.

SAMARBEJDET OMKRING TILSYN MED UNDERVISNINGEN

Retningslinjerne for tilsynet, sådan som de er formuleret af Undervisningsministeriet blandt andet i manual om tilsyn (Undervisningsministeriet, 2003), hviler på nogle principper, nemlig *kontrol*, *kvalitetssikring* og *samarbejde* med det lokale skolesystem. Vi har i analysen af, hvordan samarbejdet fungerer, taget udgangspunkt i disse fire principper.

Interviewene viser, at der er klarhed over, at det er de lokale skolemyndigheders ansvar at føre tilsyn med undervisningen på de interne skoler. På de tre opholdssteder har man indgået en overenskomst om undervisningen, hvoraf det fremgår, hvem der har ansvaret for at føre tilsyn, og hvor ofte dette skal gøres. Tilsynet med undervisningen er på alle tre opholdssteder udlagt til en skoleleder fra en lokal skole. På døgninstitutionen er tilsynet integreret i det almene samarbejde med PPR, som også forestår råd og vejledning.

Imidlertid hersker der såvel fra anbringelsesstedernes som myndighedernes side uklarhed om formålet med tilsynet og uklarhed i forhold til, hvordan tilsynet organiseres på en måde, så det sikres, at både kontrol-, kvalitetssikrings- og metodeudviklingsperspektivet samt princippet om et tæt samarbejde med det lokale skolevæsen fastholdes. På tre af de fire steder kender samarbejdspartnerne ikke til manualen, der netop er tænkt som generel oplysning om og som et konkret arbejdsredskab i udførelsen af tilsynet.

Der er stor forskel på, hvordan tilsynet er organiseret og udmøntes i praksis. Vi skelner mellem tre former for tilsyn. Den første form for tilsyn kalder vi et *administrativt tilsyn*, som ikke føres ved besøg, men kun indirekte gennem kendskab til stedets budget, læseplaner og andet materiale, som stedet skal fremsende til myndighederne. Den anden form for tilsyn, som praktiseres et enkelt af stederne kalder vi et *rutiniseret tilsyn*. Her udføres tilsynet igennem få besøg, hovedsageligt med vægt på kontrolaspektet og uden samarbejde med det lokale skolesystem. Lærerne oplever ikke at få noget fagligt udbytte ved sådan et tilsyn. Den tredje form for tilsyn, som skiller sig ud fra de andre former, kalder vi et *radikalt tilsyn* og samarbejde. Her udføres tilsynet igennem en løbende kontakt, og samarbejdet har elementer af såvel kontrol som kvalitetssikring og foregår i tæt samarbejde med det lokale skolesystem såvel praktisk som organisatorisk.

Vi har også haft fokus på, hvilke faktorer der opleves som henholdsvis fremmende og hæmmende i samarbejdet omkring tilsynet. Un-

dersøgelsen viser således, at det er vigtigt at finde den rette balance mellem kontrol- og udviklingselementerne i tilsynet. Det kan lade sig gøre at opbygge samarbejdsrelationer omkring tilsynet, hvor såvel kontrol som vejledning sikrer, at de anbragte børn og unge får en undervisning, der lever op til lovgivningens krav. Men det er samtidig væsentligt at være opmærksom på og anerkende, at det tager tid at opbygge sådanne samarbejdsrelationer, der fungerer i praksis, og at det tager tid at implementere nye tiltag. Tilsynet har en vigtig funktion i forhold til at kontrollere, at den undervisning, som de anbragte børn og unge tilbydes, ikke stiller dem dårligere end andre børn og unge, som det er lykkedes at inkludere i normalsystemet. Men der ligger også en vigtig opgave, som synes at være underbetonet, i forhold til at sikre, at underviserne har adgang til de nødvendige ressourcer i forhold til at løfte denne opgave.

Det er fra Undervisningsministeriets side fremhævet som et vigtigt formål med samarbejdet omkring tilsynet, at det kan bidrage til, at anbringelsesstedernes erfaring og viden i at undervise børn med svære sociale belastninger kommer skolesystemet til gavn. Hvis dette udviklingsperspektiv skal opretholdes, er det imidlertid vigtigt, at der ikke kun er fokus på undervisningens mangler med det primære mål at forsøge at tilpasse undervisningen til folkeskolens standarder. Tilsynet kan også medvirke til at synliggøre den interne undervisnings særlige karakter og styrke i forhold til at kunne rumme og undervise børn og unge, som ofte er blevet ekskluderet fra det normale skolevæsen som uunderviselige.

En tredje udfordring ser ud til at ligge i at fastholde fokus på tilsynets funktion i forhold til at sikre de interne skolars forankring i det lokale skolesystem. Det er således vigtigt at sikre lærerne faglig og kollegial sparring og støtte, at sikre undervisningens kvalitet ved fx at kunne tilbyde idræt eller fysik, som kræver særlige materialer og lokaler. Og sidst men ikke mindst er det vigtigt at sikre, at eleverne til enhver tid har mulighed for ad fleksible og lempelige veje at få en plads i normalsystemet i de tilfælde, hvor det kan lade sig gøre.

Dette kræver gensidig vilje fra såvel de interne skolars som fra skolesystemets side til at arbejde hen imod, at de interne skoler i højere grad, end det er tilfældet i dag, ikke forstås og ses som isolerede enheder, men som en del af det lokale skolevæsen.

Opsamlende kan det konkluderes, at klar opgave- og ansvarsfordeling, formelle samarbejdsaftaler, personlig, tæt kontakt og et samarbejde, som er baseret på dialog, der er organisatorisk forankret, er faktorer,

der af de interviewede opleves som fremmede for samarbejdet omkring tilsynet.

PERSPEKTIVERING

I Danmark er ca. 14.000 børn og unge anbragt uden for hjemmet. Heraf udgør de 7-16-årige godt 9.000. Og omkring 500 af disse undervises på opholdssteders interne skoler. Den årlige tilgang af nye anbringelser er på ca. 3.500, hvoraf ca. 2.000 børn er i skolealderen.

Folketinget ønsker et stærkere fokus på undervisningen både i visitationsfasen, når et barn eller en ung står over for at skulle anbringes uden for hjemmet, og i den efterfølgende periode, hvor barnet er anbragt. Navnlig den mindre gruppe af særligt vanskeligt stillede, som er anbragt på institutioner med intern skole, har tiltrukket sig opmærksomhed, fordi tidligere undersøgelser har peget på en utilstrækkelig undervisning af denne gruppe.

Det har været denne undersøgelses formål at sætte fokus på *samarbejdet* mellem forskellige instanser om udførelsen af de opgaver i selve *visitationen* og *under anbringelsen*, som skal føre til en stærkere betoning af undervisningen. Samarbejdet hviler dels på strukturer, skabt af lovgivningen og af kommunale beslutninger, dels på de implicerede parter faglige selvforståelse og deres oplevelse af andre faggrupper.

I dette afsluttende kapitel sætter vi fokus på nogle få, særligt vigtige problemstillinger, som er blevet afdækket som led i forskningsprojektet.

FAGLIGE IDENTITETER

I visitationsfasen samarbejder de sociale sagsbehandlere (som i disse sager typisk er socialrådgivere) blandt andet med repræsentanter for kommunens Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR). Parterne vil kende hinanden fra deres samarbejde i de *tværfaglige grupper*, som skal sikre, at børn og unge med særligt behov for støtte får en tidlig og sammenhængende hjælp, ligesom de samarbejder omkring § 50-undersøgelsen. Vurderingen af disse samarbejdsrelationer i de fire kommuner, vi har haft kontakt med, er imidlertid noget blandet. Når der er tale om en positiv vurdering, bygger den blandt andet på, at det i § 50-undersøgelsen er tydeligt for de involverede parter, hvem der skal gøre hvad.

Socialrådgiverne er stærkt påvirket af at skulle leve op til forskellige krav i lovgivningen (fx vedrørende tidsfrister). Deres faglige selvforståelse bygger på rollen som *koordinator* og *myndighedsperson*. Socialrådgiveren er så at sige den centrale person, som er med hele vejen fra anbringelsessagen indledes over udarbejdelse af handleplan til sagens afgørelse og anbringelsens effektivering. Derved får socialrådgiveren et godt kendskab til barnet og dets familie. Evnen til at se barnet i en helhed anses for et vigtigt aspekt af den faglige identitet, ligesom muligheden for at bruge sig selv som person og øse af sin livserfaring langt fra opfattes som problematisk, nærmest tværtimod. Socialrådgiverne anser skolegang i en anbringelsessag for vigtig og lægger vægt på, at der så vidt muligt findes et skoletilbud inden anbringelsen. Men det er også sådan, at de prioriterer at finde et egnet anbringelsessted. Derved kommer de til at trække et skel mellem det sociale arbejde i en anbringelsessag og børnenes læring og skolegang. Deres forståelse af barnets situation indebærer, at de ser skolegang som noget, der står uden for det sociale arbejde og ikke som en del af behandlingen. En tilsvarende skelnen mellem de anbragte børns og unges behandlings- og undervisningsbehov finder vi blandt pædagoger på institutioner med intern skole, idet der her er en opfattelse af, at det først er muligt at 'trænge igennem' med egentlig indlæring, når den socialpædagogiske behandling har båret frugt.

PPR-psykologerne er primært knyttet til folkeskolen og er derfor i tæt kontakt med normalsystemet. De mener, at deres opgave er at yde *rådgivning* og *vejledning*. Modsat socialrådgiverne er de derfor ikke i så tæt kontakt med barn og forældre, og ser ikke barnet i forhold til de sociale problemer i familien. De ser primært på barnet i skolen. Det hører heller

ikke til psykologernes selvforståelse, at de i arbejdet skulle kunne trække på egen livserfaring. I modsætning til socialrådgivere og socialpædagoger synes psykologerne at betragte skolegang under anbringelsen som en del af det sociale arbejde og som en del af selve behandlingen. Børn kan sagtens lære og opleve glæde ved det, selv om de har familiemæssige problemer.

Som socialrådgiverne ser deres samarbejdspartnere i PPR, har de en styrke i deres faglige viden på skoleområdet. De er gode til at matche barnet med en skole. Men nogle socialrådgivere oplever også, at PPR's indsats mangler tydelighed. Man oplever, at psykologerne ser sig som konsulenter for skolerne og prioriterer det rådgivende arbejde højere end andre opgaver. Socialrådgiverne giver således udtryk for, at det er svært at få PPR til at tage ansvar for skoledelen i en anbringelsessag.

Psykologerne synes omvendt ikke, at socialrådgiverne prioriterer skolegang særlig højt. De oplever, at sagsbehandlerne i stedet overlader ansvaret for skoleområdet til psykologerne, fordi de har mere forstand på det, og fordi det er psykologernes vurdering, der danner grundlag for den endelige beslutning.

De to gruppers indbyrdes billede af hinanden er således både rigtigt og forkert set i forhold til den anden gruppes beskrivelse af eget arbejde. Der er en tendens til, at det andet fag stigmatiseres, fordi man i søgningen efter et fags identitet let overser de interne faglige diskussioner og uenigheder om ens eget fags ståsted og udvikling, som kan være ganske store.

PERSPEKTIVER PÅ ANBRINGELSE OG SKOLEGANG

Socialrådgivere og PPR-psykologer er overordnet set enige om, at skolegang er vigtig, og at en vellykket skolegang hænger sammen med en vellykket anbringelse. I synet på børnenes fortid er de også enige. Deres hidtidige skolegang har været problemfyldt. Børnene og de unge kommer med dårlige skoleforudsætninger, og de har så mange problemer at tumle med, at de kan have svært ved at koncentrere sig om at gå i skole eller om at lære noget. Men når konsekvenserne heraf skal drages, kommer de forskellige faglige tilgange til udtryk.

Socialrådgiverne er tilbøjelige til at anlægge, hvad vi har kaldt et *varieret fokus* på skolegang i anbringelsen. Det handler om, at skolegang

kan tillægges en større eller mindre vægt, alt efter hvordan det går med barnet eller den unge. Man har forståelse for, at barnet/den unge nok ikke lærer så meget i begyndelsen af anbringelsen, fordi det behandlingsmæssige fylder så meget. Når der senere er 'kommet ro på', kan undervisningen fylde mere.

Heroverfor står det synspunkt, som psykologerne i PPR er talsmænd for, at man altid kan lære noget, og at undervisning derfor kan være et område, hvor barnet eller den unge får lejlighed til at beskæftige sig med noget andet end sine personlige og sociale problemer, og måske gøre fremskridt, der kan styrke selvtilliden og troen på egne evner. Set i det perspektiv kan undervisningssituationen fungere som aflastning og beskyttelse imod det pres, som barnets problemer med sig selv og sine omgivelser udgør.

Denne betragtning handler ikke om, at børnene og de unge skal gå i skole, fordi loven påbyder det, men om at de har godt af at opleve, at de er kompetente og succesfulde på nogle områder, og at de ved at gå ind i elevrollen og følge de regler og krav, skolen stiller, har mulighed for at opleve sig som ligestillede med andre ikke-anbragte børn og unge. Derved anskues skolegangen som et element i den sociale del af anbringelsen frem for som en modsætning til denne.

Også ude på anbringelsesstederne har vi iagttaget nogle forskelle i synet på de anbragte børn og unge og dermed på, hvordan deres skolegang anskues. Lidt forenklet kan man tale om et *omverdensinkluderende perspektiv*, som fokuserer på barnets ressourcer og kompetencer, og et mere *individualiserende perspektiv*, som i højere grad fokuserer på barnets problemer og svære baggrund og derfor forsøger at beskytte barnet mod flere dårlige oplevelser og nederlag.

Omfanget eller tyngden af børnenes problemer synes ikke at være det, der afgør, om anbringelsesstederne eller de interne skoler er omverdensinkluderende eller mere lukkede. Der er snarere tale om, at de steder, som arbejder omverdensorienteret, har et perspektiv, der ikke i så høj grad er præget af individ- og mangeltænkning omkring børnene, fx at de har følelsesmæssige skader.

Forskellen mellem anbringelsesstederne set ud fra de to socialpædagogiske perspektiver anskueliggjorde vi ved at tage udgangspunkt i konkrete eksempler, der relaterer sig til børnenes skolegang.

Et anbringelsessted, hvis perspektiv på børnene er individualiserende, gjorde brug af en struktureret pædagogik med stor forudsigelighed

og en fast rytme i hverdagen, der skulle beskytte dem mod en indre uro. Forudsigeligheden og den faste rytme praktiseres, som skolelederen beskrev det, ud fra en tankegang om, at faste rutiner skaber sikkerhed hos børnene, som derved hjælpes til at orientere sig. Den faste struktur blev set som en støtte til børnene.

I modsætning til dette anbringelsessted havde et andet anbringelsessted med unge i teenagealderen, hvis perspektiv var mere omverdensinkluderende, en noget anden organisering af hverdagen: I stedet for at beskytte de unge forsøgte det pædagogiske personale at stille krav til dem. De anså det for meget vigtigt, at skolen og anbringelsesstedet var fysisk adskilt, så de unge kom væk hjemmefra og ikke skulle være sammen med pædagoger hele tiden. De skulle så vidt muligt lære at mestre krav om fx selv at kunne stå op om morgenen og selv komme af sted til skole eller arbejde. Kravene skulle være forståelige og meningsfulde for dem. Ved at mestre disse krav kunne de unge komme til at opleve kontrol over egne handlinger og opnå social anerkendelse

ARGUMENTER FOR BRUG AF INTERN SKOLE

Det undervisningstilbud, som gives til anbragte børn og unge, skal som udgangspunkt være så lidt indgribende i forhold til den hidtidige situation. Kan et barn forblive i sin folkeskole og med sine kammerater, er det således at foretrække. Men de helbredsmæssige, sociale og pædagogiske forhold kan gøre en mere specialiseret indsats påkrævet. Her kommer undervisning på en specialskole ind som et af de mest specialiserede tilbud, som samfundet råder over. Vi har i delprojekt 3 (Perthou et al., 2008) haft fokus på anbringelsessteder med intern skole og vil her opsummere, hvad der ud fra undersøgelsen kan siges om undervisning af institutionsanbragte børn og unge på intern skole.

Der findes mange anbringelsessteder, som har deres egen interne skole. Vi har kun talt med nogle få, og det er disse steders holdninger og synspunkter, som vi kan bringe videre – ikke en repræsentativ dækning af hele området.

I visitationen til anbringelse skal barnets/den unges situation ses som en helhed, der blandt flere forhold også inddrager undervisningsbehovet. Barnet skal have det tilbud om undervisning, der bedst muligt tjener dets behov. Er det bedst, at barnet eller den unge får sin undervisning på en intern skole, så er det, hvad der skal tilbydes. Men også

kun, hvis det er det bedste. I virkelighedens verden kan der imidlertid godt være en afstand mellem idealer og praksis.

For almindelige børn og unge er der i hverdagen en klar adskillelse af skole og fritidsliv. På institutioner og kostskoler er der en tendens til, at tingene flyder mere sammen, fordi de to dele fysisk er placeret samme sted og delvis varetages af de samme personer. Vi har i denne undersøgelse set, at et anbringelsessted med intern skole fx gjorde en del ud af at skelne mellem bo- og skoleenheden, således at de unge om morgenen kunne få en fornemmelse af at gå hjemmefra og over på skolen (selv om den fysiske afstand måske var ganske beskeden). Men vi har også set et sted, hvor undervisningen ud fra et ønske om at skabe størst mulig forudsigelighed og – i deres forståelse – dermed tryghed, foregik i selve boenheden, der således på samme tid var både bolig og skole. Her vil det være uden pædagogisk mening at skelne mellem et bo- og et skoletilbud.

Når der blev spurgt, hvorfor børnene var blevet visiteret til eller havde behov for at gå i intern skole, havde interviewpersonerne tre slags argumenter på hånden. Det første argument gik på børnenes problemer med at koncentrere sig, der ofte er så massive, at de ikke ville kunne begå sig på en almindelig folkeskole. For at kunne indgå i en indlæringsituation bliver de nødt til at starte med at lære at sidde stille og at kunne koncentrere sig.

Et andet argument går på, at de anbragte børns personlige, psykiske og sociale problemer *blokerer for indlæring*. Problemerne står i vejen, så for at barnet skal blive i stand til at modtage indlæring, må disse løses. Først derefter vil man kunne sætte mere målrettet ind med selve indlæringen.

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

I alle tre argumenter ses på behandling og undervisning som to adskilte processer, hvor den ene er den andens forudsætning. De ses ikke som parallelle og gensidigt betingende forløb. Det primære fokus er tydeligvis på det sociale aspekt, hvilket kan siges delvis at være båret af de lovgivningsmæssige rammer, som undervisningen på de interne skoler foregår inden for.

Der er ganske klart en økonomisk synsvinkel på spørgsmålet om, hvilken undervisning barnet eller den unge får tilbudt. Det hænger sammen med anbringelsesstedernes ofte beskedne størrelse, hvad antal pladser angår. Som opholdssteder og selvejende institutioner, der sælger pladser til kommunerne, er økonomien stort set baseret på fuld belægning hele året. Når institutionen både er bosted for de anbragte og står for deres undervisning på en intern skole, vil det være svært at besætte en plads i skolen, som ikke optages af en beboer, fordi dette barn skønnes at have bedre af at gå i skole et andet sted. Institutionen har med andre ord en økonomisk tilskyndelse til at sælge bo- og skolepladsen som en samlet pakke. Hvis kommunen ikke vil gøre brug af skolepladsen, risikerer den derfor, at bopladsen ikke er til rådighed. Vi har mødt den holdning på anbringelsessteder med intern skole, at deres pladser skal ses som en samlet pakke med både et bo- og et skoletilbud. Men der har også været en forstander, som så anderledes på spørgsmålet og mente, at hvis barnet eller den unge kunne klare at gå i folkeskolen, så skulle det også være sådan. Hvor udbredt disse forskellige synspunkter er, kan vi ikke sige noget om.

Afslutningsvis skal nævnes, at en klem økonomi og det forhold, at de interne skoler ofte har meget få elever, gør det vanskeligt at indfri de ambitiøse mål om at højne undervisningen af institutionsanbragte børn og unge. For at leve op til bestemmelserne i folkeskoleloven skal skolen tilbyde undervisning i *hele fagrækken*, ikke kun i kernefagene: dansk, engelsk og matematik. Specielt i fag som fysik/kemi, der kræver en del apparatur, kommer undervisningen på meget små steder let til kort, hvilket kan friste til en lemfældig fortolkning af krav og bestemmelser. Meget vil imidlertid kunne opnås ved et fornuftigt samarbejde med den lokale folkeskole om at henlægge noget af undervisningen til denne og trække på faglærere herfra. En afgørende forudsætning for, at dette kan lykkes, er imidlertid, at alle parter (skoleforvaltningen, den lokale skoles ledelse, faglærere og bostedernes interne lærere) finder samarbejdet vigtigt og vil afsætte de nødvendige ressourcer til formålet.

LITTERATUR

- Ankestyrelsen (2006): *Børn og unge anbragt uden for hjemmet. Årsstatistik 2006*. København: Ankestyrelsen. Ankestyrelsens statistikker.
- Andersen, D. (2008): *Anbragte børn i tal. Kvantitative analyser af data om børn, der er anbragt uden for hjemmet, med fokus på skolegang. Del 1*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. 08:14.
- Bryderup, I.M. et al. (2001): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. København: DPU.
- Egelund, T. & Hestbæk, A-D. (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Egelund, T. et al. (2004): *Små børn anbragt uden for hjemmet. En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995*. København: Socialforskningsinstituttet. 04.17.
- Ejrnæs, M. (2006): *Faglighed og tværfaglighed: Vilkaerne for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, G. (2007): *Undersøgelse af anbragte børn og unges undervisning*. København: Børnesagens Fællesråd.

- Mortenson, M.D. & Neerbek, M.N. (2008): *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet. Delrapport 2*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. 08:15.
- Perthou, A.S. et al. (2008): *Skolegang under anbringelse. Delrapport 3*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. 08:25.
- Undervisningsministeriet (2003): *Manual for tilsyn med undervisning i dagbehandlingstilbud samt på opholdssteder og døgninstitutioner*. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2004): *Uddannelse på kryds og tværs*. København: Undervisningsministeriet.
- Werner, E.E. (1989): Vulnerability and resilience: a longitudinal perspective. I: Branbring, M., Lösel, F., Skowronek, H. (red.): *Children at risk: assessment, longitudinal research and intervention*, s. 157-172. Berlin og New York: Walter de Gruyter.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2007

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

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

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

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

- 08:03 Rosenstock, M., Jensen, S., Boll, J., Holt, H. & Wiese, N.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2007*. 202 s. ISBN: 978-87-7487-887-2. Kr. 198,00.
- 08:04 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Fokus på demens. Evaluering af en efteruddannelse i forebyggende hjemmebesøg*. 62 s. ISBN: 978-87-7487-888-9. Netpublikation.
- 08:05 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Metoder til kvalitet i aldreplejen. Evaluering af et metodeudviklingsprojekt*. 76 s. ISBN: 978-87-7487-889-6. Kr. 80,00.
- 08:06 Olsen, B.M. & Dahl, K.M.: *Fritidsliv i børnehøjde. Beretninger fra udsatte børn*. 124 s. ISBN: 978-87-7487-890-2. Kr. 125,00.
- 08:07 Høgelund, J., Boll, J., Skou, M. & Jensen, S.: *Effekter af ændringer i sygedagpengeloven*. 178 s. ISBN: 978-87-7487-891-9. Kr. 175,00.
- 08:08 Bach, H.B.: *Livet efter en ulykke. Arbejdsliv og forsørgelse efter en ulykke, som blev vurderet i arbejdsskadestyrelsen*. 114 s. ISBN: 978-87-7487-892-6. Kr. 100,00.
- 08:09 Christensen, G.: *Hvorfor lejere bliver sat ud af deres boliger. Og konsekvenserne af en udsættelse*. 268 s. ISBN 978-87-7487-894-0. Kr. 238,00.
- 08:10 Larsen, B., Schademan, H.K. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse i 2006. Vilkår og betingelser for handicappede på arbejdsmarkedet*. 180 s. ISBN: 978-87-7487-893-3. Kr. 180,00.
- 08:11 Jørgensen, M.: *Danskernes indbetalinger til pension. Hvordan påvirker tilknytningen til arbejdsmarkedet de fremtidige pensioner?* 222 s. ISBN: 978-87-7487-895-7. Kr. 220,00.
- 08:12 Filges, T.: *Virksomheders rekruttering*. ISBN: 978-87-7487-901-5. 146 s. Kr. 150,00.
- 08:13 Bonfils, I.S., Bengtsson, S. & Olsen, L. (red.): *Handicap og ligebehandling i praksis*. 175 s. ISBN 978-87-7487-897-1. Kr. 180,00.
- 08:14 Andersen, D.: *Anbragte børn i tal. Kvantitative analyser af data om børn, der er anbragt uden for hjemmet med fokus på skolegang. Delrapport 1*. 76 s. ISBN 978-87-7487-899-5. Netpublikation.
- 08:15 Mortensøn, M.D. & Neerbek, M.N.: *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet. Delrapport 2*. 126 s. ISBN 978-87-7487-900-8. Kr. 125,00.
- 08:16 Mattsson, C., Hestbæk, A-D. & Andersen, A.R.: *11-årige børns hverdagsliv og trivsel. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 181 s. ISBN: 978-87-7487-902-2. Kr. 180,00.

- 08:17 Bach, H.B. & Larsen, B.: *300-timers-reglen. Betydningen af 300-timers-reglen for gifte kontanthjælpsmodtagere*. 138 s. ISBN 87-7487-903-9. Kr. 140,00.
- 08:18 Bengtsson, S.: *Handicap og samfundsdeltagelse 2006*. 259 s. ISBN 978-87-7487-904-6. Kr. 260,00.
- 08:19 Beer, F., Winter, S.C., Skou, M.H., Stigaard, M.V., Henriksen, A.C. & Friisberg, N.: *Statslig og kommunal beskæftigelsesindsats. Implementering af "Flere i arbejde" før strukturreformen*. 289 s. ISBN 978-87-7487-905-3. Kr. 278,00
- 08:21 Ottosen, M.H. & Christensen, P.S.: *Anbragte børns sundhed og skolegang. Udviklingen efter anbringelsesreformen*. 129 s. ISBN 978-87-7487-907-7. Kr. 130,00.
- 08:22 Klitgaard, C. & Damgaard, B.: *Integrations- og oplæringsstillinger i kommunerne*. 97 s. ISBN: 978-87-7487-908-4. Kr. 100,00.
- 08:23 Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A.-D., Lausten, M., Knudsen, L., Fuglsang Olsen, R. & Gerstoft, F.: *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater fra SFI's Forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 327 s. ISBN 978-87-7487-910-7. Kr. 298,00.
- 08:24 Emerek, R., & Holt, H.: *Lige muligheder – Frie valg? Om det kønspolitiske arbejdsmarked gennem et årti*. 369 s. ISBN: 978-87-7487-911-4. Kr. 360,00.
- 08:25 Perthou, A.S., Mortensøn, M.D. & Andersen, D.: *Skolegang under anbringelse. Delrapport 3*. 121 s. ISBN: 978-87-7487-913-8. Kr. 120,00.
- 08:26 Andersen, D., Mortensøn, M.D., Perthou, A.S. & Neerbek, M.N.: *Anbragte børns undervisning. Sammenfatning af tre delrapporter*. 77 s. ISBN: 978-87-7487-914-5. Kr. 70,00.

ANBRAGTE BØRNS UNDERVISNING

SAMMENFATNING AF TRE DELRAPPORTER

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

SFI har gennemført et forskningsprojekt, der – via datastudier og kvalitative interview med ledere, pædagoger og lærere på otte institutioner samt tilknyttede medarbejdere fra den kommunale PPR – undersøger, hvilke forhold der har betydning for anbragte børns skolegang.

Denne rapport sammenfatter resultater og konklusioner fra de i alt tre delprojekter. Delrapport 1 indeholder kvantitative analyser af eksisterende data om anbragte børn og unge. Delrapport 2 fokuserer på vægtningen af skolegangen i visitationsprocessen inden en anbringelse. Og delrapport 3 fokuserer dels på samarbejdet mellem de professionelle faggrupper, der er involveret i de anbragte børns og unges dagligdag, dels på forvaltningen af det lovpligtige tilsyn med de anbragte børns skolegang.