

# Anbragte børns skolegang

- En kvalitativ undersøgelse af samarbejdet omkring anbragte børns skolegang i Viborg Amt



Delprojektet *Anbragte børns skolegang* er en del af det samlede KABU projekt, Kvalitet i Anbringelsesarbejdet med Børn og Unge, Socialministeriets kvalitetsprojekt på anbringelsesområdet.



Udgivelsen sker i tilknytning til KABU projektet, Socialministeriets kvalitetsprojekt 2002-2005

## Forord

Nærværende rapport er resultatet af en kvalitativ interviewbaseret undersøgelse af det tværinstitutionelle samarbejde om anbragte børns skolegang, der finder sted mellem midlertidigt anbringelsessted, eksternt skoletilbud og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Viborg Amt.

Undersøgelsen er et delprojekt under Socialministeriets KABU-projekt (**K**valitet i **A**nbringelsesarbejdet med **B**ørn og **U**nge) under temaet 'Anbragte børns skolegang' og er finansieret af midler herfra.

Rapporten giver eksempler på erfaringer i det tværinstitutionelle samarbejde set med de forskellige samarbejdspartneres øjne. Formålet med dette er at skabe større forståelse mellem de instanser, der er involveret i det tværinstitutionelle samarbejde om anbragte børns skolegang og at åbne op for en dialog om det fremtidige samarbejde, hvorigennem kvaliteten af samarbejdet forhåbentlig kan forbedres til gavn for de anbragte børn.

Der skal i denne forbindelse rettes en stor tak til de socialrådgivere, pædagoger, psykologer og lærere, der i deres travle hverdag tog sig tid til at deltage i undersøgelsen.

Undersøgelsen er udarbejdet af sociologistuderende Stine Rasmussen og Henriette Bilenberg, som er henholdsvis kandidatstuderende på sociologiuddannelsen ved Aalborg Universitet og kandidatstuderende på uddannelsen i pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Undersøgelsen er udført i perioden november 2003 til maj 2005.

<b><u>1. INDLEDNING TIL UNDERSØGELSEN 'ANBRAGTE BØRNS SKOLEGANG' .....</u></b>	<b><u>3</u></b>
1.1. UNDERSØGELSENS FOKUS.....	3
1.2. UNDERSØGELSENS UDGANGSPUNKT .....	3
<b><u>2. METODE BAG UNDERSØGELSEN 'ANBRAGTE BØRNS SKOLEGANG' .....</u></b>	<b><u>5</u></b>
2.1. DELTAGERE .....	5
2.2. FREMGANGSMÅDE I UNDERSØGELSESPROCESSEN .....	5
2.3. LÆSEVEJLEDNING TIL RAPPORTEN .....	6
<b><u>3. SAMARBEJDE FØR SKOLESTART – SKOLEPLACERINGENS VARIGHED.....</u></b>	<b><u>8</u></b>
3.1. MIDLERTIDIGT ANBRINGELSESTED OM SKOLEPLACERINGENS VARIGHED .....	8
3.2. PPR OM SKOLEPLACERINGENS VARIGHED .....	10
3.3. EKSTERNT SKOLETILBUD OM SKOLEPLACERINGENS VARIGHED .....	11
3.4. DELKONKLUSION – SKOLEPLACERINGENS VARIGHED .....	12
3.4.1. ARBEJDSGANG FØR SKOLESTART - MIDLERTIDIGT ANBRINGELSESTED.....	13
3.4.2. ARBEJDSGANG FØR SKOLESTART - PPR .....	14
3.4.3. ARBEJDSGANG FØR SKOLESTART - EKSTERNT SKOLETILBUD .....	15
<b><u>4. SAMARBEJDE OM EN GOD SKOLESTART .....</u></b>	<b><u>17</u></b>
4.1. MIDLERTIDIGT ANBRINGELSESTED OM EN GOD SKOLESTART .....	17
4.2. EKSTERNT SKOLETILBUD OM EN GOD SKOLESTART .....	17
4.3. DELKONKLUSION – EN GOD SKOLESTART .....	19
<b><u>5. SAMARBEJDE OM SKOLEGANG .....</u></b>	<b><u>21</u></b>
5.1. UDBYTTET AF SKOLEGANGEN .....	21
5.1.1. UDBYTTET AF SKOLEGANGEN MED DET MIDLERTIDIGE ANBRINGELSESTEDS OPTIK .....	21
5.1.2. UDBYTTET AF SKOLEGANGEN MED DET EKSTERNE SKOLETILBUDS OPTIK .....	22
5.1.3. EKSEMPLER PÅ KONKRETE PROBLEMSTILLINGER I UDBYTTET AF SKOLEGANGEN .....	23
5.1.3.1. Lektiehjælp .....	24
5.1.3.2. Fravær .....	25
5.1.4. DELKONKLUSION - UDBYTTET AF SKOLEGANGEN.....	26
5.2 INFORMATION OM BARNETS BAGGRUND .....	28
5.2.1. MIDLERTIDIGT ANBRINGELSESTED OM INFORMATION .....	28
5.2.2. EKSTERNT SKOLETILBUD OM INFORMATION .....	29
5.2.3. DELKONKLUSION – INFORMATION OM BARNETS BAGGRUND .....	29
5.3. KONTAKTEN MELLEM EKSTERNT SKOLETILBUD OG ANBRINGELSESTED.....	30
5.3.1. DAGLIG KONTAKT.....	31
5.3.1.1. Kontaktens omfang.....	32
5.3.1.2. Kontinuerligt samarbejde .....	33
5.3.1.3. At støtte op om kontakten.....	33

5.3.2. STATUSMØDER.....	34
5.3.3. DELKONKLUSION – KONTAKTEN MELLEM EKSTERNT SKOLETILBUD OG ANBRINGELSESSTED.....	35
<b><u>6. KONKLUSION.....</u></b>	<b><u>37</u></b>
<b><u>7. LITTERATURLISTE.....</u></b>	<b><u>40</u></b>

# 1. Indledning til undersøgelsen 'Anbragte børns skolegang'

## 1.1. Undersøgelsens fokus

En god skolegang er for alle børn yderst vigtig i forhold til at opnå uddannelse, arbejde og selvforsørgelse som voksen. Skolegang er derfor en væsentlig indgang til at opnå et godt voksenliv. For anbragte børn, der på en række områder er dårligere stillet end andre børn, er skolen måske endnu vigtigere, fordi den kan være en af de få arenaer, hvor barnet bl.a. har mulighed for at opnå gode oplevelser, føle sig kompetent, opbygge selvtillid og udvikle gode relationer med jævnaldrende og voksne.<sup>1</sup> At øge fokus på anbragte børns skolegang er derfor vigtigt i arbejdet med at kvalitetsudvikle anbringelsesområdet, som der netop er taget initiativ til med Socialministeriets KABU-projekt.

Der kan være flere indgangsvinkler i forhold til at forbedre anbragte børns skolegang. Én væsentlig indgangsvinkel er, at det professionelle system der arbejder sammen om anbragte børns skolegang har et velfungerende samarbejde, således at de ydre omstændigheder i forhold til barnets skolegang er så gode som overhovedet muligt og giver barnet de bedst mulige forudsætninger i forhold til skolegangen. I en forskningsrapport udarbejdet af Socialforskningsinstituttet anbefales det, at de centrale aktører omkring de anbragte børn bør målrette indsatsen i forhold til skolegang ved i højere grad at 'trække på samme hammel' end det tidligere har været tilfældet.<sup>2</sup>

Med denne rapport sættes der derfor fokus på det samarbejde om anbragte børns skolegang, der finder sted mellem de centrale aktører. Hensigten med dette er at synliggøre, hvorledes samarbejdet fungerer og inspirere til, hvordan det er muligt at målrette indsatsen. Rapporten giver derfor eksempler på både positive og negative erfaringer i samarbejdet samt kommer med indgangsvinkler til, hvorledes det er muligt at udvikle og opkvalificere arbejdet omkring anbragte børns skolegang.

## 1.2. Undersøgelsens udgangspunkt

Nærværende undersøgelse er et delprojekt under Socialministeriets KABU-projekt (**K**valitet i **A**nbringelses-arbejdet med **B**ørn og **U**nge) under temaet 'Anbragte børns skolegang' og er finansieret af midler herfra. KABU-projektet er et treårigt projekt, der fokuserer på kvalitet og dokumentation i anbringelsesarbejdet med de personligt og socialt udsatte børn og unge og har det formål at kvalificere og udvikle anbringelsesarbejdet i både metodisk og praktisk henseende.

Initiativtager til dette delprojekt er Sabroegaardens Observationsafdeling i Skive (en del af Social- og Familiecenter Midt/Viborg Amt), som er en døgninstitution (Servicelovens § 51), der efter henvisning fra kommunernes socialforvaltning modtager børn i alderen 0 til 18 år, som har behov for et akut ophold uden for hjemmet og/eller et midlertidigt ophold med henblik på pædagogiske observationer og som oftest psykologisk udredning.<sup>3</sup> Observationsafdelingen har en normering på 10 pladser. Anbringelsesforløbet er midlertidigt og som oftest af en varighed på ca. et halvt år.

---

<sup>1</sup> Egelund og Hestbæk 2003

<sup>2</sup> Egelund og Hestbæk 2003

<sup>3</sup> På tidspunktet for interviewenes udførelse modtog anbringelsesstedet stadig børn og unge i alderen 0-18 år. Det er efterfølgende blevet besluttet, at Observationsafdelingen kun skal modtage børn i alderen 0-12 år. Denne rapport har dog fokus på anbragte børn og unge helt op til 18 år.

En anbringelse på Sabroegaardens Observationsafdeling<sup>4</sup> er som oftest forbundet med et skoleskift til en skole i lokalområdet for de børn, der er i den skolepligtige alder. Skoleskiftet kan enten skyldes, at der er for lang afstand til den gamle skole eller at det er mest hensigtsmæssigt for barnet at starte på en frisk i forhold til skolegang. Skoleskiftet kan betyde, at barnet, ud over at blive fjernet fra de vante omgivelser, desuden mister kontakten til kammeraterne på den gamle skole. Det er ligeledes karakteristisk for mange af børnene på det midlertidige anbringelsessted, at de i forvejen har haft en uregelmæssig skolegang præget af mange skoleskift. For mange af de anbragte børn er deres oplevelser af det at gå i skole kædet sammen med mobning, manglende kammeratskab, faglige og sociale problemer samt manglende opbakning fra forældrene.

Anbringelsesstedets overvejelser og incitament for at søge midler til at udføre nærværende undersøgelse var i første omgang primært et ønske om at forbedre og kvalitetsudvikle samarbejdet mellem de instanser, der er implicerede i arbejdet omkring *skoleplaceringen* og derigennem fremme skoleplaceringsprocessen og give de anbragte børn en mere hensigtsmæssig skolestart i det eksterne skoletilbud, de påbegynder efter anbringelsen.

I projektets opstartsfasen blev det imidlertid besluttet at udvide nærværende undersøgelse til at gælde *samarbejdet om hele skolegangen*, da det hurtigt blev klart, at kvalitetsudviklingen også kunne være givtig i forhold til samarbejdet om selve skolegangen.

Nærværende rapport formidler derfor en række resultater fra en kvalitativ interviewbaseret undersøgelse af samarbejdet om anbragte børns skolegang både før, under og efter skoleplacering.

Rapporten giver eksempler på erfaringer i det tværinstitutionelle samarbejde set med de forskellige samarbejdspartneres øjne med det formål at skabe større forståelse mellem instanser involveret i det tværinstitutionelle samarbejde om anbragte børns skolegang og åbne op for en dialog om det fremtidige samarbejde. Herigennem kan kvaliteten af samarbejdet forhåbentlig forbedres til gavn for de anbragte børn.

De involverede instanser i samarbejdet om skolegang er Sabroegaardens Observationsafdeling i rollen som midlertidigt anbringelsessted, den vedkommende Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, der har den lovmæssige kompetence til at afgøre, hvilket skoletilbud de anbragte børn skal have samt eksternt skoletilbud eksemplificeret ved et udvalg af de lokale folkeskoler i Skive.<sup>5</sup>

Rapporten tager udgangspunkt i disse instansers samarbejde, men der vil antageligvis være samstemmigheder med andre samarbejder om skolegang rundt omkring i landet, hvorfor nærværende rapport kan anvendes af alle, der arbejder med og er interesserede i samarbejdet om anbragte børns skolegang.

---

<sup>4</sup> I det følgende omtales Sabroegaardens Observationsafdeling som midlertidigt anbringelsessted eller døgninstitution.

<sup>5</sup> Det var oprindeligt meningen, at den anbringende kommune skulle indgå i undersøgelsen som den fjerde instans udover Sabroegaarden, PPR og skolerne. Den anbringende kommunes rolle begrænser sig dog i de fleste tilfælde til kun at tilsende relevante sagsakter om et barn til Sabroegaarden, som danner grundlag for skoleplaceringen. Fordi den anbringende kommune ingen aktiv rolle spiller i skoleplaceringen og det efterfølgende skoleforløb, anses det ikke for relevant at medtage denne i undersøgelsen.

## 2. Metode bag undersøgelsen 'Anbragte børns skolegang'

I dette afsnit præsenteres de metodiske overvejelser og valg, der er foretaget i nærværende undersøgelse. Der vil være en præsentation af undersøgelsens deltagere samt en beskrivelse af undersøgelsesprocessens fremgangsmåde. Afsnittet afsluttes med en læsevejledning til nærværende rapport, der formidler undersøgelsens resultater.

### 2.1. Deltagere

Undersøgelses empiriske materiale udgøres af interviews med 7 personer, som alle indgår i samarbejdet omkring anbragte børns skolegang og således repræsenterer personale fra de involverede instanser. Interviewpersonerne er en psykolog, en socialrådgiver og en pædagog fra det midlertidige anbringelsessted, to lærere fra to lokale folkeskoler samt to psykologer fra den pågældende Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

Kontakten til deltagerne blev overvejende etableret telefonisk og/eller pr. e-mail, hvor de fleste gav en positiv tilbagemelding. I de tilfælde hvor der ingen tilbagemelding var, blev der sendt opfølgende e-mails og foretaget telefonisk kontakt. Ikke alle de kontaktede indvilgede i at deltage; f.eks. meldte kun to skoletilbud ud af fem positivt tilbage, mens der ingen tilbagemelding var fra de resterende. Begrundelsen bag den manglende tilbagemelding kendes derfor ikke, men det kunne have været givtigt og ydermere bidraget til et mere nuanceret billede af eksternt skoletilbuds holdninger til samarbejdet om anbragte børns skolegang, hvis flere havde indvilget i at deltage eller givet en begrundelse for beslutningen om ikke at deltage.

Fordi deltagerantallet er på forholdsvis få personer, som har kendskab til hinanden gennem samarbejdet om skolegangen, er det umuligt at garantere *fuldstændig* anonymitet overfor de, der har medvirket i interviewene. Ingen af interviewpersonerne vil dog blive henvist til direkte ved navn, når de omtales i rapporten, men vil i stedet blive refereret til ud fra den instans, de kommer fra og den funktion de har på stedet. Af samme årsag offentliggøres interviewene ikke i deres fulde længde, men udvalgte dele bringes som referat eller citat.

### 2.2. Fremgangsmåde i undersøgelsesprocessen

Der er foretaget kvalitative semistrukturerede interviews med de 7 personer, der repræsenterer de involverede parter i samarbejdet om anbragte børns skolegang.

Interviewet er valgt som fremgangsmåde, fordi det giver samarbejdsparterne en god mulighed for at fortælle, argumentere og begrunde deres opfattelse af samarbejdet om skolegang.

Undersøgelsesprocessen har været af eksplorativ karakter. Det betyder, at undersøgelsesprocessen har haft en åben struktur, hvor interviewene er foretaget løbende og bygger ovenpå hinanden, således at der er brugt erfaringer, oplysninger og udsagn fra ét interview til at danne grundlag for det næste og så fremdeles. Det gælder derfor, at der er udarbejdet forskellige interviewguides til de forskellige interviews, som er udarbejdet løbende i processen, ligesom interviewguidens spørgsmål ikke har været fuldstændig fastlagt på forhånd, men er udviklet undervejs. Opfattelsen er, at netop

denne metode har været yderst fordelagtig i nærværende undersøgelse, fordi det har givet en dynamik, fleksibilitet og åbenhed i processen, som ikke ville have været i et andet undersøgelsesdesign og som har formået at indfange en række væsentlige erfaringer i samarbejdet om anbragte børns skolegang.

Alle interviewene er optaget på bånd og er efterfølgende transskriberet.

### 2.3. Læsevejledning til rapporten

Formidlingen af undersøgelsens resultater som følger i de næste afsnit, er opdelt i tre kapitler; *Samarbejde før skolestart*, *Samarbejde om en god skolestart* og *Samarbejde om skolegang*.

De tre kapitler omhandler i store træk følgende:

- Kapitlet *Samarbejde før skolestart* er centreret omkring perioden før et barn, der er midlertidigt anbragt på en døgninstitution, påbegynder skolegang i et eksternt skoletilbud. Afsnittet har fokus på de involverede instansers erfaringer i samarbejdet om at *skoleplacere* et anbragt barn og vægter at formidle de holdninger og erfaringer, der eksisterer i forhold til *varigheden af en skoleplacering*.
- I kapitlet *Samarbejde om en god skolestart* behandles de erfaringer henholdsvis anbringelsessted og skole fortæller omkring samarbejdet ved anbragte børns første skoledag. Her sættes der fokus på, hvorledes henholdsvis anbringelsessted og skole møder hinanden den første skoledag. Ydermere er der i dette afsnit fokus på, hvordan man i forbindelse med skolestarten bør forholde sig til det faktum, at barnet er anbragt.
- I kapitlet *Samarbejde om skolegang* behandles samarbejdet mellem anbringelsessted og skoletilbuddet i forhold til de anbragte børns skolegang. Kapitlet fokuserer på holdninger til *udbyttet af skolegang*, *informationer om de anbragte børn* og på *kontakt mellem instanserne*.

De enkelte kapitler behandler således erfaringer i samarbejdet på tre forskellige tidspunkter i skolearbejdet både i forhold til positive og negative erfaringer. Disse skal ses som eksempler på samarbejdet, som det kan tage sig ud og ikke som fuldstændigt udtømmende beskrivelser. Hensigten med denne opdeling og disse eksempler er at synliggøre, hvorledes samarbejdet fungerer i de forskellige faser og forhåbentligt inspirere til, hvordan det er muligt at målrette indsatsen.

Fælles for de tre kapitler er, at de alene tager udgangspunkt i den indsamlede empiri. For at bibeholde interviewpersonernes egne udlægninger og opfattelser, vil der i den nedenstående formidling gøres brug af citater fra interviewene.

I delkonklusionerne opsamles eksemplerne og der gives bud på, hvorfor samarbejdet tager sig ud på en bestemt måde. Der vil også gives indgangsvinkler til, hvorledes det er muligt at målrette samarbejdsindsatsen.

De tre kapitler kan både læses i sammenhæng eller separat, hvis man alene er interesseret i at vide noget om samarbejdet på et bestemt sted i skoleprocessen.



Som afslutning på hele rapporten er der en samlet konklusion, der opridser de problemstillinger, der kan være i samarbejdet omkring anbragte børns skolegang. Konklusionen giver, ud fra parternes holdninger og forslag, inspiration til det videre samarbejde de involverede instanser imellem, ligesom det forhåbentlig kan inspirere andre, der indgår i lignende tværinstitutionelle samarbejder.

### 3. Samarbejde før skolestart – skoleplaceringens varighed

Denne del af rapporten beskæftiger sig med perioden før et barn, der er midlertidigt anbragt på en døgninstitution, påbegynder skolegang i et eksternt skoletilbud og har fokus på de involverede instansers erfaringer i samarbejdet om at *skoleplacere* et anbragt barn samt deres holdninger dertil.

Samarbejde før skolestart er en yderst væsentlig faktor at forholde sig til, fordi de involverede instanser i dette forløb tager de første skridt i det tværinstitutionelle samarbejde om anbragte børn, der er nødvendig under hele barnets skolegang. Et godt samarbejde *under* barnets skolegang kræver derfor, at samarbejdet skydes ordentligt i gang allerede fra den proces det er at skoleplacere et anbragt barn, fordi det er her, de involverede instanser har den første kontakt med hinanden. Et velfungerende samarbejde mellem parterne kræver, at de involverede instanser fra samarbejdets begyndelse formår at skabe en fælles forståelse<sup>6</sup> og et fornuftigt udgangspunkt for den opgave det er at udføre et tværinstitutionelt samarbejde om anbragte børns skolegang.

Eksempler på erfaringer i samarbejdets opstartsfasen gives derfor i denne del af rapporten, hvor der i det følgende præsenteres de holdninger henholdsvis midlertidigt anbringelsessted, PPR og eksternt skoletilbud hver især har til skoleplaceringsprocessen, hovedsageligt i forhold til varigheden af en skoleplacering.

Det vil blive tydeligt i det følgende, at der blandt de involverede instanser hersker meget forskellige holdninger til, hvilken varighed en skoleplacering bør have og dermed også forskellige holdninger i forhold til, hvad der anses som en god skoleplaceringsproces. Ses dette i sammenhæng med, at det i et velfungerende samarbejde kan være fordelagtigt, at parterne skaber en fælles forståelse og et fælles udgangspunkt i forhold til den opgave, der skal løses – i dette tilfælde skoleplaceringen – illustrerer nedenstående, at det ikke på forhånd er givet, at parterne har samme forståelse i samarbejdets opstartsfasen.

Hensigten med dette afsnit er derfor at give et billede af, hvor forskelligt samarbejdsparterne kan opfatte den samme proces. Dette kan forhåbentligt tjene som inspiration for instanser involveret i skoleplaceringsarbejde og gøre dem opmærksomme på, hvorledes andre kan anskue den samme proces og forhåbentligt være medvirkende til en større grad af fælles forståelse i forhold til samarbejdet og åbne op for en dialog om, hvordan der bedst samarbejdes om at skoleplacere anbragte børn.

#### 3.1. Midlertidigt anbringelsessted om skoleplaceringens varighed

I dette afsnit præsenteres det midlertidige anbringelsessteds holdninger til skoleplaceringsprocessen, hvor det især bliver tydeligt, at institutionen har et ønske om en hurtigere skoleplacering, end der hidtil har været tilfældet.

Der hersker generel enighed på anbringelsesstedet om, at det er yderst vigtigt for de anbragte børn at komme i gang med et skoleforløb hurtigst muligt efter anbringelsen. En hurtig skoleplacering indebærer for anbringelsesstedet, at et anbragt barn kan påbegynde skolegang et par dage efter

---

<sup>6</sup> Bundgaard Nielsen 2000

anbringelsen. En ansat på institutionen siger herom: ”Når børnene kommer her, så er det jo et nyt sted, det er nye omgivelser og det er nye personer at skulle forholde sig til. De kommer fra noget, der har været svært, så det gør ikke spor, at der går nogle dage. Det ideelle ville være, at de første 2-4 dage gik med at finde ud af, hvad det her er for et hus”.

Vigtigheden af en hurtig skoleplacering vurderes af institutionen ud fra flere forskellige aspekter<sup>7</sup>:

- For det første er det karakteristisk for mange af børnene, at deres hidtidige skolegang har været præget af meget fravær og hyppige skoleskift og deres liv har generelt været meget ustrukturerede. Derfor finder anbringelsesstedet det mest hensigtsmæssigt, at det tilstræbes, at børnene hurtigst muligt får en rolig og struktureret hverdag på anbringelsesstedet, hvilket bedst opnås ved fra anbringelsens start at gøre skolegangen til en del af en rutine, som danner struktur for hverdagen. Når børnene anbringes, bliver der på anbringelsesstedet derfor lagt op til, at der skal ske noget andet i deres liv end det, der hidtil har været dagligdagen hjemme hos forældrene og hvis anbringelsen påbegyndes med lang ventetid på at komme i skole, kan det let komme til at ligne den ustrukturerede situation, børnene hidtil har stået i.
- Dernæst er det karakteristisk, at personalet på anbringelsesstedet ofte møder frustration fra børnene selv over, at der ikke, forholdsvis hurtigt efter de anbringes, findes et skoletilbud til dem. Det giver børnene en følelse af at være anderledes i forhold til andre børn og en følelse af usikkerhed i forhold til fremtiden, fordi de ikke ved, hvornår skolegangen kan påbegyndes. Samtidig har skolen for mange af de anbragte børn været det faste holdepunkt i en ellers kaotisk hverdag. Når børnene ofte giver udtryk for at savne skolen i starten af anbringelsen, skyldes det ifølge personalet, at anbringelsen og det at blive fjernet fra hjemmet bringer en masse ubehageligheder med sig for barnet. Når barnet eller den unge ikke har noget at tage sig til, får ubehagelighederne plads til at fylde og det kan være vanskeligt for børnene at håndtere. Børnene giver derfor udtryk for, at det ville være rarere at være i de rammer, skolen opstiller, hvor fokus primært er på det, der foregår dér.
- For en del af børnene er savnet til skolen desuden rettet mod de sociale kontakter med andre jævnaldrende børn og det sociale netværk, de havde på deres tidligere skole.
- Ydermere har en del af de anbragte børn i forvejen haft et skoleforløb præget af mange forsømmelser og kan derfor være bagud i forhold til det faglige niveau. Yderligere en periode uden undervisning kan øge skellet mellem den pågældende og jævnaldrende på samme klassetrin, hvorfor dette også er en begrundelse for vigtigheden af en hurtig skoleplacering.

---

<sup>7</sup> Institutionen har som udgangspunkt den holdning, at alle de anbragte børn skal have et skoletilbud. Der kan dog være enkelte tilfælde, hvor et barn eller især en ung har så dårlige erfaringer med sin tidligere skolegang, at det vurderes, at et skoletilbud ikke vil gavne barnet eller den unges situation. I sådanne tilfælde er et alternativ til skolegang fundet, f.eks. har en ung mand været i 'lære' hos institutionens pedel og hjulpet ham med de daglige gøremål, mens han var anbragt på institutionen. Nærværende rapport beskæftiger sig ikke med de få børn og unge, der ikke modtager skoletilbud, men tager i stedet sit udgangspunkt i forhold til de børn og unge, der påbegynder skolegang under deres ophold på institutionen.

Oplevelsen på anbringelsesstedet er, at processen om at skoleplacere et anbragt barn tager væsentligt længere tid end de ønskede 2-4 dage og at man på institutionen ofte ikke ved, hvornår skoleplaceringen er endelig, fordi der ingen kontakt er mellem anbringelsessted og PPR i perioden, hvor PPR arbejder på at finde et skoletilbud. Personalet giver udtryk for, at der typisk går 14 dage til en måned, fra de kontakter PPR med henblik på en skoleplacering, til barnet kan starte i et eksternt skoletilbud.

Udover de ovenfor nævnte årsager til, at en hurtig skoleplacering er vigtig for anbringelsesstedet, udtrykker personalet ydermere frustration over, at de ikke er i stand til at oplyse barnet om, hvornår det kan forvente at starte i skole, ej heller er de i stand til at give barnet en begrundelse for, hvorfor skoleplaceringsprocessen tager længere tid end forventet. En ansat på anbringelsesstedet siger herom: *”Hvis man bare kunne sige, at i det her tilfælde kommer der nok til at gå tre uger til en måned. Men vi ved det ikke på forhånd, så vi går i håb om, at det nok bliver i næste uge eller på mandag. Det kan være irriterende”*.

Anbringelsesstedet er ikke klar over, hvad der sker i tidsrummet, fra de har kontaktet PPR, til de får besked om, at der er fundet et skoletilbud, men formoder, at den i deres øjne lange tidsdimension enten har at gøre med, at PPR er pressede, at PPR og det eksterne skoletilbud forhandler støttetimer eller at skolen ønsker yderligere indsigt i et barns sag.

Foruden varigheden af en skoleplacering fremhæver anbringelsesstedet, at det til tider kan undre, at eksternt skoletilbud, på dagen for barnets skolestart, ikke har nærmere kendskab til barnet udover dets alder og klassetrin. Dette vækker undren hos anbringelsesstedet, fordi de har en forventning om, at den viden om barnet, der formidles til PPR, videreformidles til skolerne og at det er den viden, eksternt skoletilbud benytter sig af i forhold til at vurdere, om det er muligt at tilbyde skolegang til det pågældende barn.

### **3.2. PPR om skoleplaceringens varighed**

I dette afsnit præsenteres Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings betragtninger i forhold til skoleplaceringsprocessen.

PPR opfatter hverken skoleplaceringsprocessen eller varigheden af den som problemfyldt. Som hovedregel modtages relevante papirer fra det midlertidige anbringelsessted, hvorefter PPR kontakter et eksternt skoletilbud og møder accept herfra om, at det anbragte barn kan påbegynde skolegang i det pågældende tilbud. PPR oplever, at en skoleplacering typisk tager fra et par dage til en uge og maksimalt 14 dage og kan som udgangspunkt ikke genkende den problematik omkring tiden, som det midlertidige anbringelsessted opridser i forhold til at skoleplacere et barn i eksternt skoletilbud.

PPR tilkendegiver, at der i særlige tilfælde kan gå 14 dage eller mere, inden en skoleplacering er endelig:

- En skoleplacering kan trække ud, hvis der er tale om et barn med særlige problemstillinger, hvor det f.eks. besluttes at afholde et møde med skolen før barnets skolestart med det formål at klæde skolen bedst muligt på til opgaven. I sådanne tilfælde vil det tage tid at få aftalt en dato for mødet samt få samlet de relevante deltagere.

- En anden hindring kan være, hvis PPR ikke modtager fyldestgørende information om et anbragt barn fra det midlertidige anbringelsessted, men f.eks. kun bliver gjort bekendt med, at barnet kan have vanskeligheder. I sådanne tilfælde er det for PPR nødvendigt med yderligere information om barnet, inden et egnet skoletilbud kan findes.
- Et tredje eksempel på at tidsdimensionen i en skoleplacering kan være længere end forventet er, hvis der ikke kan skabes kontakt til et bestemt skoletilbud. Så er det nødvendigt enten at vente eller at kontakte et andet skoletilbud.

På spørgsmålet om hvordan det er muligt at effektivisere skoleplaceringsprocessen og imødekomme anbringelsesstedets ønske om en hurtigere skoleplacering, er det PPR's opfattelse, at anbringelsesstedet må rette henvendelse til PPR tidligere i forløbet, end det hidtil har været tilfældet. Årsagen til dette er, at PPR har en formodning om, at børnene ofte har været på anbringelsesstedet i længere tid, før der tages kontakt til PPR: *"De har måske haft børnene boende derude i flere måneder, inden de henvender sig til os. Hvis man kunne imødekomme deres ønske om, at det skulle gå hurtigere, ville det være, at de selv henvendte sig noget før, hvis de kan det"*, udtaler en ansat på PPR. PPR mener ligeledes, at kontakten angående børn, hvis anbringelse er planlagt, kan foretages allerede inden barnet anbringes på døgninstitutionen, sådan at et eksternt skoletilbud står klart til barnet, når det anbringes.

Disse udsagn vægter således, at en effektivisering af skoleplaceringsprocessen ikke anses som mulig hos PPR eller hos det eksterne skoletilbud, men må ske hos anbringelsesstedet selv.

### **3.3. Eksternt skoletilbud om skoleplaceringens varighed**

Skolen anskuer tidsdimensionen i skoleplaceringen anderledes end anbringelsesstedet, da de interviewede lærere oplever, at et anbragt barn i mange tilfælde påbegynder skolegang kort tid efter, der er rettet henvendelse fra PPR – ofte med en dag eller tos varsel.

Skolen tilkendegiver, at de er klar over vigtigheden af, at et anbragt barn påbegynder skolegangen forholdsvis hurtigt efter anbringelsen og tager derfor også som hovedregel imod børnene, når de anmodes om det. Den hurtige påbegyndelse af skolegangen skaber dog et dilemma for skolen, fordi de i mange tilfælde føler, at de ikke har tid til at forberede sig ordentligt på det barn, der starter. Ved spørgsmålet om skoleplaceringsprocessen går for langsomt, svarer en lærer derfor: *"Jeg synes faktisk, det er omvendt. Altså at det går for hurtigt"*. En længere skoleplaceringsproces ville derfor være ønskværdig for skolen. Dette begrundes i to årsager:

- Skolen ønsker et bedre grundlag at tage stilling til skolevalget ud fra. Når en skoleplacering sker på, hvad skolen opfatter som ganske kort tid, siges der ofte ja til at tage imod et barn uden at have andet kendskab til barnet end dets alder og klassetrin. En interviewet lærer ønsker derfor mere tilgængeligt materiale og information om det anbragte barn, før der tages stilling til, om barnet bør gå på den pågældende skole.<sup>8</sup> Dette betyder ikke nødvendigvis, at skolen vil afvise at tilbyde skolegang til de anbragte børn, men vil nærmere have den fordel,

---

<sup>8</sup> Det er her vigtigt at pointere, at de to interviewede lærere er ansat på skoler, der er placeret udenfor det skoledistrikt, som anbringelsesstedet hører under. Disse skoler har derfor ikke på samme måde forpligtet til at tage imod de anbragte børn, som skolen under distriktet ville være. Af den grund kan det tænkes, at skolerne måske har gjort sig flere overvejelser om det at tilbyde skolegang til anbragte børn.

at skolen har tid til at overveje, hvad det kan tilbyde det pågældende barn i forhold til skolegang og i forhold til hvilken klasse, der vil passe bedst til barnet. En lærer siger herom: *”Yderligere information vil kunne betyde, at jeg kan overveje, om jeg vil sige ja. Og så kan vi også overveje meget, hvad det er for en klasse, vi sætter barnet ind i”*.

- Den anden årsag, som i øvrigt er tæt forbundet med den første, er, at skolen finder det fordelagtigt at forhandle eventuelle støttetimer med PPR, inden barnet påbegynder skolegang, hvis der er tale om, at barnet har så store vanskeligheder, at det er nødvendigt med yderligere støtte. Årsagen til dette er, at skolen har erfaret, at det kan være svært at modtage yderligere støtte, når barnet først har påbegyndt skolegang.

Som forklaring på hvorfor skoleplaceringsprocessen kan tage op til en måned, som anbringelsesstedet udtrykker, har skolen en formodning om, at det enten kan skyldes, at anbringelsesstedet ikke kontakter PPR kort tid efter et barn er blevet anbragt eller at PPR er pressede og ikke har mulighed for at finde et skoletilbud med det samme.

### **3.4. Delkonklusion – skoleplaceringens varighed**

I det ovenstående er henholdsvis anbringelsesstedets, PPR's og skolernes holdninger til og erfaringer med varigheden af skoleplaceringsprocessen skitseret.

Det er for det første tydeligt, at der er uoverensstemmende opfattelser mellem de tre institutioner i forhold til den tid, instanserne mener, det tager at skoleplacere et barn. Der er dels forskellige holdninger til, hvor lang tid den samlede skoleplaceringsproces tager, dels forskellige holdninger til hvor stor en del af skoleplaceringsprocessen, der går hos hver af instanserne. Det er derfor svært at komme det reelle tidsperspektiv nærmere. Fælles for alle instanserne er dog, at de mener, at en effektivisering af skoleplaceringsprocessen bør foregå andetsteds end hos dem selv.

Der er for det andet uoverensstemmende opfattelser i forhold til vigtigheden af en hurtig skoleplacering. Det midlertidige anbringelsessted ønsker en hurtigere proces i modsætningen til skolen, som kunne ønske sig det modsatte. PPR er som udgangspunkt tilfreds med skoleplaceringsprocessen, som den ser ud.

Det er i sig selv ikke overraskende, at der hersker forskellige holdninger til, hvor lang tid skoleplaceringsprocessen tager og bør tage, fordi instanserne træder ind i skoleplaceringsforløbet på forskellige tidspunkter i processen. Det midlertidige anbringelsessted oplever hele skoleplaceringsforløbet, mens PPR og eksternt skoletilbud kun oplever dele af det og derfor som en naturlig følge er af den opfattelse, at skoleplaceringsprocessen foregår hurtigere, end hvad anbringelsesstedet opfatter.

Synet på hvad der er en god skoleplacering afhænger således meget af øjnene, der ser. Det kan være vanskeligt for PPR og skolen at forstå problematikken om en for lang skoleplaceringsproces, som den ser ud med anbringelsesstedets øjne, fordi de ikke oplever børnene i det daglige - for PPRs vedkommende slet ikke og for skolens vedkommende ikke i den periode, der går forud for skolestarten. Omvendt tydeliggøres dette af, at det er andre problematikker, der ses i det eksterne skoletilbud, hvor det netop er skolens forudsætninger for at give barnet en god skolestart, der er i fokus, hvorfor en langsommere skoleplaceringsproces er at foretrække.

Det er ydermere påfaldende i de ovenstående skitseringer, at de forskellige instanser ikke har en viden om, hvad der sker hos de andre i skoleplaceringsprocessen og at dette i sig selv kan skabe frustration og uforståenhed og medføre, at man ikke altid anser samarbejdet som værende succesfuldt. Det er tydeligt, at instanserne har en række formodninger om, hvad der sker og ikke sker hos de andre i skoleplaceringsprocessen og at disse formodninger hos den enkelte instans tjener som en forklaring på, hvorfor skoleplaceringsprocessen tager sig ud på en bestemt måde, selvom det ikke er givet, at formodningerne tilsvarende det, der i virkeligheden gør sig gældende.

Instanserne kan derfor mere generelt mangle en viden om, hvad der sker hos de andre instanser i skoleplaceringsprocessen og der kan også tænkes at mangle yderligere kommunikation parterne imellem, som medfører, at man kun har formodninger om de andres arbejde og ikke reel viden. Dette kan tænkes at virke som en hæmmende faktor for samarbejdet. Det er plausibelt at antage, at så længe der ikke er skabt forståelse, åbenhed for og gennemsigtighed i, hvorfor de andre instanser handler på en bestemt måde eller har et bestemt syn på skoleplaceringen, vil der ikke være åbnet op for en fælles forståelsesramme for samarbejdet – en forståelsesramme der er yderst vigtig for overhovedet at kunne arbejde på tværs af institutioner.

En *øget viden om arbejdsgangen* hos de andre instanser kan forhåbentlig være første skridt på vejen til at skabe et velfungerende samarbejde, fordi det kan give en gennemsigtighed i forhold til, hvad der reelt sker hos samarbejdspartnerne i perioden før et anbragt barns skolestart og kan gøre det lettere at nærme sig hinandens udgangspunkt, fordi man opnår en viden om, hvad der reelt sker hos de andre instanser. En viden om de andres synsvinkler kan forhåbentlig åbne op for yderligere dialog og kommunikation parterne imellem, sådan at man i fremtiden kan tale uenigheder, problematikker m.v. på plads på et så tidligt tidspunkt i samarbejdet som muligt.

I det efterfølgende gennemgås derfor et eksempel på proceduren i skoleplaceringsprocessen hos henholdsvis anbringelsessted, PPR og eksternt skoletilbud med det formål at skabe en øget viden og en samlet forståelse for hele skoleplaceringsprocessen, som den tager sig ud i processens forskellige faser.

### **3.4.1. Arbejdsgang før skolestart - midlertidigt anbringelsessted**

Arbejdsgangen hos anbringelsesstedet er den, at anbringelsesstedet modtager sagsakter om det anbragte barn, som gennemlæses af en socialrådgiver og en psykolog på anbringelsesstedet. Sagsakterne indeholder relevant information om barnet og i nogle tilfælde information om den tidligere skolegang. Denne information er f.eks. udtalelser fra tidligere skoler, eventuelle papirer fra det tidligere PPR samt udtalelser fra andre psykologer, barnet har haft kontakt til. Relevante skolepapirer overdrages ved gennemlæsningen til anbringelsesstedets psykolog, som har den videre kontakt med PPR med henblik på skoleplacering.

Ifølge anbringelsesstedet er det meget forskelligt, hvor mange oplysninger der er indeholdt i de sagsakter, de i første omgang modtager fra den anbringende kommune. Som regel er det nødvendigt for psykologen efterfølgende at bede om yderligere skolemæssigt materiale så som udtalelser fra den tidligere skole og oplysninger fra det tidligere PPR. Det er dog ikke ualmindeligt, at anbringende kommune ikke ligger inde med noget eller kun har sparsomme oplysninger om barnets skolegang.

På baggrund af de samlede oplysninger udarbejder anbringelsesstedet en handleplan, hvoraf det fremgår, at barnet ønskes flyttet til en skole i den pågældende kommune.

Når sagsakterne og eventuelle skolepapirer er gennemlæst og handleplanen udarbejdet, tages der kontakt til PPR med henblik på skoleplacering. Anbringelsesstedet forklarer, at denne proces typisk tager et par dage.

Der er forskel på, hvornår relevant information om barnet er modtaget alt afhængigt af, om anbringelsen er akut eller planlagt:

- Er anbringelsen planlagt, påbegyndes indhentningen af oplysninger om barnet som oftest, inden barnet ankommer til institutionen. I sådanne tilfælde anmoder det midlertidige anbringelsessted den anbringende kommune om alle relevante papirer på barnet, herunder papirer vedrørende den hidtidige skolegang og udtalelser fra skolen, hvis sådanne findes. Når anbringelsen er planlagt, vil anbringelsesstedet derfor næsten altid være i besiddelse af de relevante papirer i forhold til skolegang, før barnet anbringes.
- Er anbringelsen derimod akut, anmoder anbringelsesstedet som oftest om at modtage information om barnet af den anbringende kommune, når de afleverer det pågældende barn. Det er ikke altid, at dette er muligt, hvorfor der kan gå flere dage, før anbringelsesstedet har modtaget relevante papirer.

Der kan derfor være forskel på, hvor lang tid der går fra barnet er anbragt, til der tages kontakt til PPR. Hvis anbringelsen er planlagt, kontakter anbringelsesstedet PPR før eller umiddelbart i forbindelse med anbringelsen. Hvis anbringelsen er akut og relevante papirer ikke er modtaget, kan der gå flere dage, inden PPR kontaktes.

### **3.4.2. Arbejdsgang før skolestart - PPR**

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning får først kendskab til børnene på det midlertidige anbringelsessted, når psykologen derfra ringer og fortæller, at de har et barn, som er skolesøgende.

Der tages enten kontakt til den ledende psykolog på PPR, som oftere er til at træffe på kontoret i modsætning til de øvrige psykologer, der udfører en del af deres arbejde ude på skolerne eller direkte til den psykolog, der har ansvaret for det skoledistrikt, anbringelsesstedet tilhører.

Under den første telefoniske kontakt oplyses PPR kort om barnet, herunder alder, klassetrin og eventuelle vanskeligheder. Efterfølgende modtager PPR skoleakter og andet skriftligt materiale fra anbringelsesstedet, der er relevant for skoleplaceringen. Det er meget forskelligt fra gang til gang, hvor mange oplysninger der er i dette materiale. Det er ifølge den ledende psykolog på PPR nemmere at finde det rigtige skoletilbud til barnet, jo bedre og mere præcise beskrivelserne af det eller de tidligere skoleforløb er. Ifølge en af skolepsykologerne er det væsentligste i store træk at kende barnets forløb, vide om barnet er socialt fungerende og om der er nogle forhold, der kræver særlig opmærksomhed eller skal tages hensyn til. Denne psykolog har enkelte gange bedt om en kort udtalelse fra anbringelsesstedet, men i langt de fleste tilfælde er det en almindelig folkeskole barnet skal gå på og medmindre, der er noget helt specielt, der gør sig gældende i den pågældende sag, finder den interviewede skolepsykolog det unødvendigt, at hun modtager yderligere information om barnet.



Skolevalget vurderes af PPR med udgangspunkt i det enkelte barn og som oftest i samarbejde med anbringelsesstedet. Det er ikke ualmindeligt, at psykologen fra anbringelsesstedet ved den første kontakt kommer med forslag til, hvilken skole der kunne være en god løsning for det pågældende barn. Det er, som PPR pointerer: ”*anbringelsesstedet, som kender børnene bedst*”.

PPR fortæller, at skolevalget sjældent vurderes ud fra et barns faglige vanskeligheder, men oftere sørges der for, at barnet påbegynder skolegang i en klasse, der er velfungerende og har et socialt overskud til barnet.

PPR, skolerne og anbringelsesstedet har ydermere gjort sig gode erfaringer med, at især mindre børn placeres med succes på en mindre skole udenfor skoledistriktet, fordi denne skole er forholdsvis lille og kun har børn til og med 6. klasse i modsætning til skolen i distriktet, der kan virke uoverskuelig og skræmmende for de anbragte børn.

Andre hensyn til skolevalg kan f.eks. være, hvis barnet er tosproget og derfor kan have glæde af at komme på en skole, hvor der er særlige klasser for tosprogede. Det kan, hvis barnet har kontakt med nogle fra en bestemt skole, også spille ind på skolevalget.

Støttetimer til et anbragt barn er sjældent en del af overvejelserne i forbindelse med skoleplacering, medmindre det er klargjort fra start, at det er et barn med særlige vanskeligheder.

Skolevalget foregår på den måde, at man ud fra oplysningerne fra anbringelsesstedet vurderer hvilken skole, der kunne være potentiel. Den skolepsykolog der er tilknyttet den pågældende skole, kontakter skolelederen og fortæller, at man har et barn, der f.eks. skal i 8. klasse, hvorefter lederen i samarbejde med den vedkommende klasselærer vurderer, om det er muligt at tage en ny elev ind i klassen. Ifølge PPR siger skolen som regel ja, men der kan være tilfælde, hvor man fra skolens side vurderer, at det ville være ærgerligt for barnet at starte netop i den klasse, da det f.eks. er en klasse med rigtig megen uro eller mange problemer. Når dette er tilfældet, må PPR overveje et alternativ og tage kontakt til en anden skole. Hvis skolen melder positivt tilbage, viderebringer PPR denne oplysning til anbringelsesstedet, som efterfølgende kan tage kontakt med skolen med henblik på at aftale endeligt angående skolestart.

Når PPR har etableret kontakten mellem anbringelsesstedet og skole er deres fremtidige rolle den samme som i forhold til alle andre elever, nemlig at vejlede skolen. Desuden spiller de en rolle, hvis eleven skal i en specialklasse eller der efterfølgende skal bevilges støttetimer.

### **3.4.3. Arbejdsgang før skolestart - eksternt skoletilbud**

Skolerne får kendskab til de anbragte børn, når PPR kontakter dem og anmoder, om et barn kan starte på den pågældende skole. En lærer fortæller om dette: ”*I første omgang fik jeg af vide af vores leder, at der kom en elev. Han havde ikke så meget kendskab til eleven udover, at PPR havde ringet og spurgt, om vi kunne tage vedkommende og det sagde han, at det kunne vi godt. Og så spurgte han, om jeg kunne have eleven i min klasse og det kunne jeg godt*”.

Skolen tager stilling til skoleplaceringen ud fra de telefoniske informationer, de modtager fra PPR, som omhandler barnets alder, klassetrin og mulige vanskeligheder. De interviewede skoler fremhæver, i lighed med PPR, at det aldrig er børnenes faglige niveau, der er afgørende for, om

man vælger at tage imod børnene eller ej. Det der vælges ud fra er nærmere, om skolen har en klasse, der er velfungerende nok og har overskud nok til at kunne rumme det pågældende barn.

I de tilfælde hvor skolen beslutter at modtage barnet, meddeler de dette til PPR, som melder tilbage til anbringelsesstedet. Anbringelsesstedet tager efterfølgende kontakt til klasselæreren med henblik på at lave en aftale om, hvornår det pågældende barn kan begynde.

## 4. Samarbejde om en god skolestart

I dette kapitel gives et billede af nogle af de erfaringer henholdsvis anbringelsessted og skole fortæller omkring samarbejdet ved anbragte børns første skoledag. Den pågældende døgninstitution har en mere eller mindre fast procedure i forhold til at aflevere børnene den første dag i en ny skole. Når denne procedure gennemgås, skyldes det, at skolestarten for det første er meget central i forhold til at få etableret samarbejdet mellem skole og institution. For det andet er skolestarten et af de samarbejdsområder, der af de to instanser overordnet anses som værende velfungerende. Det kan derfor for andre fungere som inspiration til, hvordan man kan give anbragte børn en god start på et nyt skoleforløb og skabe en god indgang for samarbejde mellem forskellige instanser.

En anden dimension der gør sig gældende i forhold til skolestarten er spørgsmålet om, hvordan man forholder sig til det faktum, at barnet er anbragt uden for hjemmet. Det fremgår tydeligt af det nedenstående, at der før skolestarten fra både døgninstitution og skoles side foretages en del overvejelser om, hvorledes man forholder sig hertil og at det kan være vanskeligt. Bør man tage et særligt hensyn til de pågældende børn og hvis dette er tilfældet, hvordan gøres dette da på den mest hensigtsmæssige måde?

### 4.1. Midlertidigt anbringelsessted om en god skolestart

På den pågældende institution gør man en del ud af at forberede barnet eller den unge på første skoledag. Det er fast procedure, at der altid er en medarbejder med i skolen den første dag, uanset hvor gammel barnet er. Følgeskabet udgøres typisk af enten en psykolog, socialrådgiver eller afdelingslederen, der inden fortæller barnet eller den unge om skolen og aftaler, hvad der skal siges til de andre elever i forhold til, hvorfor den pågældende er anbragt udenfor hjemmet.

Det er meget forskelligt, hvad især de unge synes, der skal siges. Men det er vigtigt, at de forberedes på, at de andre elever kan stille uddybende spørgsmål og der derfor skal være en klar aftale om, hvad der skal siges og hvad der skal forblive usagt.

Inden skolestart aftales det også med barnet eller den unge, om vedkommende skal starte samme dag eller bare vil introduceres til og hilse på sine klassekammerater og tage hjem og vente med at deltage i undervisningen til dagen efter. For de yngre børn er det typisk, at der følger en voksen med de første par gange, barnet er på skolen og at man langsomt trapper op, så barnet er der længere og længere tid af gangen i takt med, de lærer skolen og nogle af de andre børn at kende.

Den medarbejder, der følger med barnet eller den unge den første dag, informerer også de andre elever mere generelt om, hvad det vil sige at være anbragt på en døgninstitution. Der hersker ifølge de ansatte på anbringelsesstedet en del fordomme om det at være anbragt på en institution, som det er en fordel at få manet i jorden hurtigst muligt.

### 4.2. Eksternt skoletilbud om en god skolestart

Som nævnt indledningsvist finder skolerne som udgangspunkt fremgangsmåden omkring første skoledag god. Det anses som værende positivt, at læreren får anledning til at møde barnet sammen

med en voksen, som barnet kender i forvejen og føler sig tryk ved. Alligevel er det ret forskelligt fra lærer til lærer, hvad der fremhæves og opfattes som positivt og det er således meget forskellige opfattelser af den første skoledag, der gør sig gældende for de to lærere, der har ladet sig interviewe. Det synes væsentligt at fremhæve, hvor forskellige en sådan procedure kan virke, da det understreger vigtigheden af kommunikation og enighed om, hvordan man sammen finder den bedste fremgangsmåde tilpasset det pågældende tilfælde.

De to klasselærere adskiller sig for det første ved, at de erfaringer de har gjort sig omkring døgninstitutionens håndtering af det første møde med de andre elever, var rettet mod meget forskellige aldersgrupper, hvorfor man kan udlede, at institutionens strategi måske er mest velegnet for en klasse med små elever;

Den første lærer fortæller, når han bliver spurgt hertil således: *"Det er en rigtig god måde, de afleverer børnene på. Det synes jeg helt klart er en af deres stærke sider"*. Han finder det i det hele taget meget positivt, at anbringelsesinstitutionen bestræber sig på en åbenhed og bekræfter deres opfattelse af, at der blandt børnene findes fordomme om institutionen: Det, der er vigtigt for læreren er, at de andre børn bliver mødt med en åbenhed og får mulighed for at få eventuelle spørgsmål besvaret, da han mener, det er den bedste måde at hjælpe den nye elev til en god modtagelse i klassen. Han fortæller om positive oplevelser med, at klassen har været på besøg på institutionen og at dette er en god måde at mane fordommene i jorden på: *"Første gang klassen oplever det, betyder det meget, fordi de i forvejen har det der skræmmebillede af, hvad et børnehjem er. De tror jo virkelig, at det er et sted med tremmer for vinduerne. Det tror jeg, at de har rigtig godt af at opleve, at det ikke er"*.

Den anden lærer er enig i forhold til vigtigheden af, at de andre elever får fortalt, hvad det vil sige at bo på en døgninstitution. Han synes ligeledes, det er vigtigt for dem, at de får mulighed for at stille spørgsmål hertil. Dog mener han, at det ville være en fordel, hvis man, inden den nye elev starter, orienterer og forbereder de andre elever. Han mener, den nye elev bør skånes for at skulle stå ansigt til ansigt med sine nye klassekammerater, mens ledsageren fortæller om, hvad der kan være årsager til tvangsfjernelse af børn. Han mener generelt, man bør overveje, hvordan det virker på de andre elever, hvis det er en voksen, der ledsager barnet. Hans oplevelse i en 8. klasse var, at de andre børn stillede sig uforstående overfor, hvorfor der var en ledsager med og siger herom: *"For barnets skyld tror jeg, det er lettere at blive integreret med de andre uden en voksen ved siden af. Det hjælper i hvert fald ikke i processen"*. Han tilslutter sig, at hvis det hjælper barnet, kan det være en god løsning, men at man bør aftale dette på forhånd, så de andre elever kan forberedes herpå.

Begge lærere synes, det er svært at finde en balance i forhold til hvilke særlige hensyn, der skal tages til de anbragte børn i skolen. På det ene side er det en fordel, at de andre børn er klædt på i forhold til at modtage de anbragte børn. Hvis kammeraterne netop er klar over deres nye klassekammerats ofte svære situation og livsbetingelser, vil de på baggrund deraf bekymre sig mere om børnene fra institutionen og udvise omsorg overfor dem. Gennem oplysning fra starten er det også nemmere for de andre børn at forstå, hvorfor deres nye klassekammerat til tider kan udvise en anderledes adfærd.

Omvendt mener den ene lærer, at kammeraterne hurtigt kan komme til at kigge skævt på det anbragte barn, fordi de allerede første skoledag får fortalt, at det pågældende barn er anderledes ved, at det f.eks. ikke bor hos forældrene, som alle de andre børn gør. Man kan på den måde som voksen

være med til at sætte den nye elev i bås og fremhæve det at bo på døgninstitution som noget usædvanligt.

### 4.3. Delkonklusion – en god skolestart

Nøglen til et godt samarbejde mellem forskellige instanser er ofte, at samarbejdet kommer godt fra start. Det er væsentligt herfor, at de involverede melder ud: Hvad er det vi vil? Og vil vi det samme?<sup>9</sup> Forudsætningerne for en god start er ifølge både de ansatte på døgninstitutionen og skolerne til stede. Begge parter mener, det er væsentligt at samarbejde om den første skoledag, da det er barnets første møde med den nye skole. Desuden er det at finde en balancegang for, hvad der skal fortælles og hvordan, centralt for begge instanser. Således kan man sige, at det overordnede mål er det samme for skole og anbringelsessted.

Det ovenstående er eksempler på, at det er små detaljer i forhold til de forskellige instansers opfattelse af, hvordan denne dag bør forløbe, der afgør om samarbejdet omkring første skoledag betragtes som en succes. Fik man fra døgninstitutionens side forberedt læreren på, at der fulgte en voksen med? Fik man aftalt, hvad læreren skulle informere børnene om, inden det nye barns første skoledag? Eksemplerne kan inspirere til en klar kommunikation mellem lærer og barnets ledsager om, hvor længe ledsageren skal være der, hvad der skal siges og hvornår det skal siges. Måske handler det i virkeligheden lige så meget om en manglende forståelse for de andres handlemåde end en reel uenighed om, hvad der tjener barnets bedste. Beslutningerne bør være et kompromis foretaget ud fra lærerens kendskab til den pågældende klasse, ledsagerens kendskab til barnet og barnets egne ønsker.

Der findes ikke noget entydigt svar på, hvordan skolen bliver det bedst mulige sted for de anbragte børn og hvorvidt man bør give anbragte børn en særbehandling ved mødet med den nye skole. Spørger man tidligere anbragte børn om deres erfaringer hermed, er svaret heller ikke entydigt. Fælles for en gruppe adspurgte voksne, der som børn var anbragte, er det, at de finder det væsentligt, at der bliver taget en ordentlig beslutning herom, da det er afgørende for, hvordan man bliver modtaget af de andre børn.<sup>10</sup> Der er ingen af dem, der anser det at holde anbringelsen hemmelig for de andre børn som en løsning i forhold til ikke at få særbehandling, men der er ikke enighed om, hvorvidt det skal siges den første skoledag eller det skal komme hen ad vejen. Til gengæld er der enighed om, at det primært skal være op til barnet selv at vurdere, hvad der er den rigtige løsning. Det er for dem positivt, at de voksne bakker op og hjælper til med at få det fremlagt for de andre børn, men det skal være i barnets tempo og på den måde, barnet ønsker det gjort. Og netop fordi det bliver opfattet så forskelligt, er det vigtigt med en god indgang for at finde en fremgangsmåde i hvert enkelt tilfælde, som alle – ikke mindst barnet - kan tilslutte sig.

Når dette er sagt, er det vigtigt at understrege, at børnene i mange tilfælde falder ind i klassen på samme måde som andre børn og at de af de andre børn ikke betragtes som væsentligt anderledes. Måske kan dette bruges som inspiration til, hvad der er nødvendigt for de andre børn at vide om det pågældende barns baggrund.

Der sættes således ikke lighedstegn blandt de tidligere anbragte mellem de særlige hensyn, der tages den første skoledag og det at få særbehandling. Særbehandling defineres alene, som de hensyn der

---

<sup>9</sup> Knude i Bundgaard Nielsen 2000

<sup>10</sup> <http://www.kabuprojektet.dk/Files/Filer/TABUKA.pdf>

tages, når skolegangen er påbegyndt. Herom er der ifølge dem selv en dobbelthed, som kan genkendes i den tvivl, der især er hos lærerne. På den ene side skal man ikke forskelsbehandle, men på den anden side skal der vises en særlig støtte og et hensyn til anbragte børn. Fælles for de som mener, at der bør tages et særligt hensyn er, at hensynet bør være så usynligt som muligt i forhold til de andre elever. Denne betragtning kan måske fungere som en inspiration til, hvordan man sætter ind med hjælpen i forhold til disse børn.

## 5. Samarbejde om skolegang

Dette afsnit beskæftiger sig med den periode, hvor et anbragt barn går i skole i eksternt skoletilbud og har sit primære fokus på samarbejdspartnerens erfaringer i arbejdet med skolegang.

Om anbragte børns skolegang udtaler en af døgninstitutionens pædagoger: *”Man kan generelt sige, at det ikke bare er en problemfri skolegang. Og det er egentlig lige meget, om man er lille eller stor. Jeg synes næsten ikke, at jeg kan huske en skolegang, hvor det bare var succesfuldt eller det var som en normal familie, hvor vi bare kom til samtaler hvert halve år eller 3 gange om året. Det kan jeg ikke mindes”*. Den problemfyldte skolegang resulterer ofte i en skolegang præget af meget fravær og mangel på lektielæsning. Den problemfyldte skolegang kan desuden betyde, at skolen føler et skærpet behov for at få informationer om barnet. Desuden betyder det, at der er en næsten daglig kontakt mellem barnets lærere og pædagogerne på institutionen. Dette afsnit inddeles på baggrund heraf i tre underafsnit, der behandles hver for sig.

Det første afsnit omhandler udbyttet af de anbragte børns skolegang generelt, herunder hvad man ifølge de forskellige instanser mener, der skal til for at give de anbragte børn den bedst mulige skolegang og hvilke muligheder, der forefindes til at sikre dette.

Det andet afsnit omhandler de informationer, der videregives fra anbringelsesstedet til skolen og i hvilket omfang skolen skal informeres om barnets familiemæssige baggrund og de problemer, der er forbundet med denne.

Den sidste del berører kontakten mellem skole og døgninstitution, hvor der gives eksempler på positive såvel som negative erfaringer med kontakten mellem instanserne. Der vil ydermere være fokus på, hvilken betydning en god kontakt har for et godt samarbejde.

Formålet med dette kapitel er at give mulighed for at få et indblik i arbejdsgangen hos de to instanser og derigennem at inspirere til vigtige springpunkter i det tværinstitutionelle samarbejde samt at give ideer til eventuelle forbedring af et sådant samarbejde.

### 5.1. Udbyttet af skolegangen

I dette kapitel om de anbragte børns udbytte af skolegangen anskues udbyttet indledningsvist med henholdsvis anbringelsesstedets og skolens optik. Dernæst sættes der fokus på et par konkrete problemstillinger omhandlende lektiehjælp og fravær for at eksemplificere, hvorledes holdningerne til børnenes udbytte af skolegangen skinner igennem i deres syn på lektiehjælp og fravær.

#### 5.1.1. Udbyttet af skolegangen med det midlertidige anbringelsesstedets optik

I afsnittet om ”samarbejde før skolestart” blev det pointeret, at det pågældende anbringelsessted ønsker, at børnene hurtigst muligt kommer i gang med et skoleforløb. Et skoleforløb kan være med til at sikre børnene den strukturerede hverdag, som man på institutionen forsøger at give de anbragte børn. Det blev også pointeret, at mange af de anbragte børn kan være bagud med det faglige, fordi deres tidligere skolegang har været præget af mange forsømmelser og ofte har de heller ikke haft

mange sociale succesoplevelser i skolen. Skolegangen anses således af institutionen som værende meget vigtig, men hvad er det mere konkret for et udbytte, de mener, børnene skal have af skolegangen?

For institutionen er det vigtigste formål med børnenes skolegang, at de får et socialt udbytte i form af succesoplevelser i omgangen med de andre børn: *”Det vigtigste for os er, at barnet eller den unge i den periode får nogle succesoplevelser på skolen forstået på den måde, at de kan få nogle gode kammerater eller de kan være med i noget socialt. Det er vigtigt for os, at de får noget selvværd eller puttet en lille smule selvfølelse på”*, udtaler institutionens socialrådgiver. Det sociale udbytte anses således som det centrale i forhold til skolegangen. Børnene kan have så store psykiske vanskeligheder, at man fra institutionens side vurderer, at de i perioder ikke kan overskue at gå i skole. Selvom man på institutionen finder det vigtigt, at børnene får en stabil skolegang, mener de således samtidig, at det kan være nødvendigt, at skolen i nogle perioder er mere sekundær.

Personalet på anbringelsesstedet er af den opfattelse, at skolerne ikke altid forstår denne prioritering og mener, at der er en holdningsmæssig forskellig indstilling til, hvad der er vigtigt i forhold til skolegangen. De mener, at *”Langt de fleste lærere fokuserer på det fagligt skolemæssige. Jeg oplever nogle gange, at lærerne, formentlig af god grund, er meget fokuseret på det”*, fortæller institutionens socialrådgiver. En pædagog på institutionen udtrykker i denne forbindelse, at hun tidligere har haft diskussioner med lærere om, hvad der er vigtigt i forbindelse med børnenes skolegang: *”Lærerne kan have den holdning, at de synes det er vigtigt for de her børn, at de har styr på deres ting, når de kommer i skolen, for det kan også være noget af det, der gør, at de er anderledes i forhold til de andre elever, hvis de ikke er forberedte”*. Både socialrådgiveren og pædagogen peger dog på, at der blandt lærerne er en forståelse for at nedprioritere skolegangen i de tilfælde, hvor børnene har det så dårligt, at det at gå i skole virker uoverskueligt. Overordnet mener personalet på døgninstitutionen dog, at der hersker forskellige opfattelser skole og institution imellem i forhold til prioriteten i de anbragte børns hverdag.

Man er dog på institutionen opmærksom på, at en begrænset skolegang kan have konsekvenser for barnet i fremtiden og man er derfor af den opfattelse, at det selvfølgelig er vigtigt, at børnene går i skole. Man oplever også på institutionen, at de koncentrationsvanskeligheder mange af børnene kan besidde forværres, hvis børnene i for lange perioder er væk fra skolen.

### **5.1.2. Udbyttet af skolegangen med det eksterne skoletilbuds optik**

Af ovenstående fremgår det, at selvom institutionen anser skolegangen for væsentlig, ikke mindst i forhold til at give børnene så struktureret en hverdag som muligt, hænder det ofte, at børnene har meget fravær.

Skolernes lærere fortæller, at de ikke indtænker det, at barnet er midlertidigt placeret og derfor ofte kun skal gå på skolen i en begrænset periode i deres holdning til de anbragte børns skolegang - hverken i forhold til de sociale relationer eller i forhold til det faglige. En lærer pointerer, at barnet ofte kommer til at gå på skolen længere end beregnet og derfor har det ingen betydning for dem, at placeringen er midlertidig.

I forhold til det sociale udbytte af skolegangen udviser begge lærere enighed med institutionen i forhold til prioriteringen af det sociale frem for det faglige. En lærer fortæller herom: *”Det vigtigste er, at de får et positivt selvværd i den periode, de er her. De får nogle vitaminer, så de kan klare*



*noget modgang igen. De har haft nok modgang, så de skal have en positiv oplevelse. Først og fremmest gælder det om, at de får det godt med sig selv og socialt og så kan man så se med det faglige. I den rækkefølge synes jeg".* Det fremgår af dette citat, at der ikke holdningsmæssigt er den store forskel mellem institutionerne i forhold til, at den faglige del af skolegangen anses som værende sekundær i forhold til den sociale. Den ene lærer pointerer også, at der stort set ikke findes folkeskoler i dag, der kun tager sig af det faglige isoleret set, men at de to ting hænger sammen og at det faglige er sekundært i forhold til alle børn, da *"Alt det andet skal være på plads, før indlæringen kan indtræde"*.

Selv om begge lærerne er enige i, at den sociale dimension skal have forrang, når det gælder de anbragte børn, kan lærerne alligevel ikke sige sig fri for også at vægte den faglige dimension i skolegangen. I forhold til de faglige egenskaber er der en vis uenighed lærerne imellem i holdningen til, hvorvidt børnenes faglige niveau anses som problematisk. Den ene lærer har ingen erfaringer med, at det faglige niveau har været et problem. Han underviser de mindre klasser og fortæller, at de anbragte børn han har haft kendskab til sjældent har ligget udenfor den faglige spredning, der ellers er i klassen; Han kan heller ikke genkende institutionens opfattelse af, at deres børn har sværere ved at koncentrere sig, fordi de ikke har gået i skole i en periode.

Den anden lærer fortæller om et tilfælde, hvor et anbragt barn ikke havde fået undervisning i lang tid og faktisk manglede et forløb svarende til et helt skoleår. Læreren peger her på, at det kan være problematisk for den pågældende at adskille sig fagligt fra sine klassekammerater, hvilket kan skabe problemer ved, at nogen måske vil undre sig over, hvorfor barnet er ældre end sine klassekammerater eller har svært ved det faglige. Læreren mener, at barnets faglige svaghed kan bevirke, at det bliver svært at opnå anerkendelse fra klassekammeraterne. Denne lærer mener altså, at der er en forbindelse mellem den faglige kunnen og den sociale accept.

Man kan således konstatere, at begge lærere synes det vigtigste for anbragte børn i forhold til skolegangen er at opnå sociale succesoplevelser. De synes ligeledes begge, at det er det sociale, der skaber problemerne for børnene i skolen. Der hersker dog en vis uenighed lærerne imellem om det faglige niveaus betydning for opnåelse af disse succesoplevelser. Denne uenighed kunne muligvis være funderet i, at de underviser på forskellige klassetrin. Det kunne tyde på, at et vist fagligt niveau er vigtigt at besidde, når man kommer i de større klasser og muligvis også, at faglige vanskeligheder kommer tydeligere til udtryk i de større klasser end i de små.

### **5.1.3. Eksempler på konkrete problemstillinger i udbyttet af skolegangen**

Opsummerende er det interessante i forhold til holdningerne omkring udbyttet af skolegangen, at institutionen har en anden forventning til skolens holdning end den, der foreligger. Der er således en forventning til, at man institutionerne imellem tillægger forskellige aspekter ved skolegangen betydning. Lærerne vægter det sociale over det faglige, da begge er opmærksomme på, at børnene først og fremmest skal have gode oplevelser. Dog tyder det på, at det fra skolens side bliver sværere og sværere at adskille det faglige aspekt fra det sociale, jo ældre barnet er.

Der hersker således ikke uenighed i forhold til det overordnede perspektiv med udbyttet af skolegangen på trods af, at man institutionerne imellem tilsyneladende har en formodning herom. Alligevel fornemmes visse nuanceforskelle i institutionernes holdninger.

Intentionen med dette afsnit er gennem konkrete problemstillinger i samarbejdet at belyse disse nuanceforskelle. I dette afsnit sættes der således fokus på lektielæsningsproblematikken samt fraværet for på den måde at vise, hvad det er, der adskiller institutionerne. Samtidig gives der mulighed for en fælles forståelsesramme for de udvalgte områder med det formål at opnå et samarbejde mod det fælles mål, nemlig at give børnene det bedst mulige udbytte af skolegangen.

### 5.1.3.1. Lektiehjælp

Når det gælder lektiehjælp, erkender personalet på den pågældende institution, at lektierne alt for ofte tilsidesættes grundet manglende tid og ressourcer: *”Vi tilstræber lektiehjælp og prøver at lave en tid, hvor vi har lektielæsning, men hånden på hjertet så har vi nogle gange en travl hverdag, hvor det er mange andre ting, der fylder og så er det altså lektierne, der bliver skubbet lidt”*, udtaler en pædagog. Som regel er der kun to pædagoger på arbejde ad gangen og derfor kan det være svært at lade én pædagog gå fra til lektiehjælp med ét barn, mens den anden skal tage sig af de resterende børn. Fordi der ofte er meget andet, der fylder og ressourcerne ikke er til det, bliver lektiehjælpen nemt begrænset, fortæller pædagogen. Det er dog institutionens udgangspunkt, at de bakker børnene op omkring lektielæsning. Pædagogen fortæller, at de ofte spørger børnene, om de har lektier for og *”De fleste kommer jo og siger, at de har noget tysk eller matematik eller engelsk og det vil de gerne have noget hjælp til, hvis de har overskuddet og interessen i at gå i skole, og så er vi selvfølgelig en del af det så meget som vi overhovedet kan være”*, fortæller hun. Tit kan de anbragte børn være skoletrætte og for dem kan det være svært at få lavet lektierne, hvis børnene ikke selv har lysten til det.

Pædagogerne på institutionen prøver at imødekomme skolen med en åbenhed omkring deres manglende tid og ressourcer til lektiehjælp og fortæller skolerne, at de ikke må forvente, at børnene får lavet lektier. På institutionen fornemmer man, at lærerne i visse situationer kan have svært ved at acceptere, at børnene ikke altid får hjælp til lektielæsning. F.eks. mener medarbejdere på institutionen, at lærerne er vant til, at forældre generelt hjælper deres børn med lektier efter skoletid og derfor også har en forventning om, at de gør det samme på institutionen.

En lærer påpeger også den manglende lektielæsning på institutionen, men har forståelse for, at lektierne til tider nedprioriteres: *”Hvis de kommer hjem på institutionen og hele hytten syder, hvad betyder det så, at de har lavet side 43 i skriftlig for 4.? Så betyder det faktisk forsvindende lidt og den holdning har jeg også, det må jeg indrømme”*.

Selvom lærerne mener, at man på døgninstitutionen i mange tilfælde prioriterer rigtigt i forhold til de anbragte børns skolegang og lektielæsning, mener de i nogle tilfælde, at der i stedet mangler engagement fra institutionens side i børnenes skolegang generelt: *”Jeg fornemmer ikke, at anbringelsesstedet bakker op omkring det, at børnene også skal fungere som elever. Skolen er en meget lille del af de børns liv og så bestemt også i hverdagen på institutionen. Mange gange er det en rigtig prioritering, fordi der er så mange andre ting, som skal på plads for de her børn, også”*, siger læreren.

Selv om anbringelsesstedet er af den opfattelse, at skolen ikke forstår deres prioritering i forhold til lektierne, forholder det sig således, at skolerne har en forståelse for, at børnene er i en svær situation og at det kan være vanskeligt for dem at få lavet lektier på samme vis som skolerne har forståelse for, at det sociale kommer før det faglige. Selv om læreren har forståelse for prioriteringen og anser den som rigtig, når det gælder de anbragte børn, så har det alligevel den konsekvens, at læreren

oplever, at der fra anbringelsesstedets side ikke bakkes nok op omkring det, at børnene også er elever.

Institutionen foreslår, at de indfører en periode til lektielæsning i løbet af eftermiddagen, hvor alle skolebørnene som udgangspunkt skal lave lektier. De påpeger, at det ikke er en garanti for, at børnene får lavet lektierne, men at der gøres plads til, at man har en periode i løbet af dagen, der hedder lektielæsning. Det kan være med til dels at gøre lektielæsning til en naturlig del af hverdagen og samtidig er det en måde at sende et signal til skolen om, at der er opbakning i forhold til skolegangen: *"Noget af det vi kan gøre, som ikke altid er lige velfungerende, det er, at man får barnet ind i en rutine om, at man f.eks. sætter sig ned og i alle tilfælde kigger på det, man har for. Man behøver ikke nødvendigvis at have en voksen til at sidde ved siden af hele tiden. Det er vigtigt at komme ind i den rutine om, at man sætter sig på sit værelse og får kigget i nogle af de her bøger"*, siger anbringelsesstedets psykolog i denne forbindelse. En lærer peger på, at det måske kunne være fordelagtigt, at børnene kunne lave lektier i skolen, inden de tager tilbage på institutionen. Dette kan dog i praksis blive vanskeligt at gennemføre, da skoledagen i forvejen vurderes for lang for en stor del af børnene.

### 5.1.3.2. Fravær

Fra anbringelsesstedets side peges der på, at de anbragte børns skoleforløb næsten altid bærer præg af meget fravær. Institutionens pædagog forklarer, at det ofte kan være svært for personalet at få børnene i skole, fordi især de større børn kan være skoletrætte eller fordi: *"Børnene har nogle dage, hvor de virkelig kommer til at mærke deres liv og hvor de simpelthen ikke kan overskue at gå i skole, hvor vi siger, i dag formår hun ikke at komme op, der har hun brug for at ligge under sin dyne og være rigtig ked over sit liv"*. Der er således situationer, hvor institutionen bevidst fravælger skolen af hensyn til børnene, men omvendt også tilfælde hvor det er barnet selv, der ikke vil i skole. Nedenstående er eksempler på, hvordan fraværet opleves af de involverede instanser.

Fraværet opleves af en del af personalet fra de andre instanser som mangel på konsekvens overfor børnene; en psykolog fra PPR fortæller, at hun oplever, at de på døgninstitutionen er hurtige til at sige, at børnene kan blive hjemme en dag eller en periode, hvis de har det skidt og *"Det er selvfølgelig fordi, de kender børnene bedst og det kan også godt være nogle af børnene har brug for den pause, men på den anden side synes jeg så også, uden at have et konkret kendskab til de børn, at det kan være vigtigt for børnene at holde fast på, at man kommer altså i sin skole. Det er ikke sådan en, man bare kan blive væk fra, når man ikke har det godt. Det kunne være rart nok, hvis de var lidt mere sådan, at det SKAL de"*.

En af de interviewede lærere er enig med psykologen heri. Han refererer til en pige med meget fravær og et meget uregelmæssigt skoleforløb i det hele taget. Hun kom ganske få timer i skole meget sjældent. Læreren vurderer, at pigen kom i skole en fire-fem gange over en periode på et par måneder og blev efterfølgende meldt ud. *"I mine øjne har de måske været lidt for bløde"*, siger læreren. *"Hun kunne sige om morgenen, at hun ikke havde det godt og så fik hun lov til at blive hjemme. Jeg tror ikke, at det fremmer noget som helst rent fagligt. Det er et år, hun næsten ikke har fået undervisning. Det er jo ikke godt"*. Læreren vurderer her fraværet ud fra en faglig dimension og mener ikke, at så høj en grad af fravær er gavnligt rent fagligt. Dette vil kunne skabe problemer for hende i det videre skoleforløb. Han vurderer det også ud fra en social dimension og mener at fraværet har konsekvenser i forhold til at blive integreret i skolen blandt kammeraterne.

Til problematikken om de anbragte børns fravær og den manglende konsekvens, forklarer en af døgninstitutionens pædagoger, at selv om der er dage, hvor børnene får lov at blive hjemme fra skole, hvis de slet ikke kan overskue det, så kan børnene ikke bare blive hjemme, når de har lyst. På institutionen udviser man den holdning, at man som udgangspunkt ikke bare kan blive hjemme fra skole, når man har lyst. Men de krav der stilles til børnene, skal foretages uden at presse dem, for siger pædagogerne, ”du skal i skole”, giver det en negativ effekt på børnene og de kan reagere u hensigtsmæssigt, fortæller pædagogen.

For den anden interviewede lærer er det ikke et problem, at børnene har fravær. Han omtaler dog ikke fraværet som den uregelmæssige skolegang, som den anden lærer og psykologen har oplevet, men har forståelse for, at børnene kun er i skolen i et begrænset antal timer om dagen. Læreren fortæller, at mange af børnene bruger så meget psykisk energi på at være i skole, at de hurtigt bliver udmattede. Og når de bliver det, er der grobund for konflikter. For ham er det derfor bedre, at børnene har fravær en del af dagen end at der opstår konflikter med de andre børn.

Pædagogen fra anbringelsesstedet er klar over, at det kan virke underligt på de andre børn i skolen, hvis børnene ikke er der til alle timerne. Samtidig mener hun dog, at det er lærerens job at give de andre børn forståelse for det anbragte barns fravær.

Fraværet anses dog også i nogle tilfælde som et problem for børnene selv i forhold til forståelsen fra de andre børn. Pædagogen fortæller, at det ofte er meget svært for børnene at skulle stå ansigt til ansigt med klassekammeraterne og forklare, hvorfor de f.eks. kommer for sent. Pædagogen fortæller: *”Børnene siger: ”Jeg vil hellere blive væk hele dagen end jeg vil komme for sent”. De ved jo godt, at de er anderledes og at de bliver kigget på som anderledes og så er det svært for dem, at de egentlig gør noget, der gør, at de bliver endnu mere anderledes.”*

#### **5.1.4. Delkonklusion - udbyttet af skolegangen**

Konkret af ovenstående ses det, at skole og institution egentlig er enige om de overordnede mål i forhold til udbyttet af skolegangen, nemlig at ruste børnene socialt og give dem succesoplevelser.

Man kan således sige, at problematikken omkring samarbejdet ikke er funderet i forskellige målsætninger vedrørende de anbragte børns skolegang. Det, der derimod kan give anledning til misforståelser og konflikter i forbindelse med samarbejdet, kan inddeles i følgende to underpunkter:

- Fordomme om andre institutioners holdninger og tilgang til samarbejdet.
- Mangel på en fælles opfattelse af og strategi for hvordan man når den overordnede målsætning.

I forhold til fordomme om de andre instansers tilgang til samarbejdet kan det siges, at anbringelsesstedets personale har en forventning om, at man på tværs af institutionerne tillægger forskellige aspekter ved skolegangen betydning. De formoder således, at skolen vægter den faglige dimension højere end det er tilfældet og at de står alene i forhold til at vægte den sociale dimension højest. En opfattelse af uenighed kan for så vidt være en lige så stor barriere for en skæv indgangsvinkel til et vellykket samarbejde, som en reel forskel i holdninger kan, da man handler på baggrund af og forholder sig til den anden part i forhold til disse fordomme. Et sådant eksempel kan

inspirere til at få den overordnede målsætning for samarbejdet på plads ved samarbejdets begyndelse for derigennem at få afklaret, hvorvidt man vil det samme. Af interviewene er det videre tydeligt, at parterne heller ikke helt formår at sætte sig ind i, hvordan hverdagen forløber det andet sted og derfor ikke altid forstår, hvorfor den anden instans gør eller ikke gør noget i henhold til samarbejdet. En lærer sammenfatter dette: *”Jeg synes godt, der kan være en manglende forståelse for hinandens hverdag. Det synes jeg nok egentlig er det største problem. Og det er ikke fordi, vi ikke kender til hinandens hverdag. Det er fordi, det ser meget anderledes ud, når man står i det”*. Et godt samarbejde mellem parterne kan således også handle om en større grad af forståelse for hinanden og for hinandens hverdag, end det er tilfældet i dag.

Det er meget gennemgribende for samarbejde mellem forskellige instanser, at man handler i forhold til hinanden på baggrund af færdige billeder af den andens perspektiver for samarbejdet. Det er derfor gavnligt for samarbejdet at få stillet hinanden spørgsmål som, *Hvad mener I egentlig? Hvordan gør I? Hvordan løser I denne type problemer?*<sup>11</sup>

Det fremgår af interviewene, at dialogen ofte handler om, at børnene ikke får lavet lektier eller at fraværet er for stort. På den måde kan man sige, at dialogen primært omhandler de problemer, som måske ikke lader sig løse.

Et forslag kunne være, at man i stedet i fællesskab finder en løsning ud fra den konkrete situation og den fælles forståelse af, hvad der vil gavne barnet. Der er som tidligere nævnt enighed mellem skole og institution om, at det er det sociale, der skal sættes i fokus, hvilket bevirker, at man bør tænke på en skolegang for børnene med færrest mulige konflikter og så mange succesoplevelser som muligt samtidig med, at man må give dem den bedst mulige faglige ballast.

Både lærere og ansatte på institutionen peger på, at problemerne opstår, når barnets skoledag bliver for lang. Problemerne kommer til udtryk ved, at der opstår konflikter mellem de anbragte børn og klassekammeraterne. I interviewene kommer de forskellige instanser med konkrete løsningsforslag i forhold til tiltag, der kan sikre børnene et bedre udbytte af skolegangen. Disse forslag vil som inspiration til det videre samarbejde mellem skole og anbringelsessted her listes op:

- Et kompromis omkring det at barnet kun deltager i undervisningen en del af timerne: *”Der har faktisk været lærere, som har tilbudt at komme ud og snakke, ikke for at tvinge dem i skole, men for at man måske kunne lave nogle små aftaler med nogle enkelte timer”*, fortæller pædagogen. Lærerne udtrykker enighed med dette i interviewene, men påpeger samtidig, at det er vigtigt for dem, at der er klare aftaler omkring, hvor ofte børnene skal være i skolen og hvilke timer de deltager i. Det skal selvfølgelig være muligt at ændre aftalen, hvis barnet f.eks. får det bedre og magter at deltage i flere timer, men det virker frustrerende på lærerne, hvis ikke aftalerne er klare.
- Et andet kompromis kunne være, at en del af undervisningen foregår som hjemmeundervisning, således at der ikke opstår så mange konflikter på skolen. Institutionen har tidligere forsøgt sig med hjemmeundervisning som et alternativ til skolegang, men synes ikke, det var en velfungerende løsning, da den sociale dimension med andre børn mangler. Måske kunne man, som læreren foreslår, tilbyde hjemmeundervisning som et supplement til den almindelige klasseundervisning.

---

<sup>11</sup> Bundgaard Nielsen 2000

- Et tredje løsningsforslag er, at barnet gennem støttetimer får hjælp i forhold til de sociale relationer. Skolen har gode erfaringer med, at der sættes ekstra bemanning ind bl.a. i frikvartererne til at hjælpe barnet med den konkrete håndtering af at indgå i fællesskabet med de andre børn. Der ligger selvfølgelig nogle ressourcemæssige barrierer i at få bevilget støttetimer og det er skolens indtryk, at det kan være vanskeligt at få tilstrækkelig med støttetimer til at afhjælpe de problemer, der er.

Gennemgribende for samarbejdet mellem de involverede instanser er det, at man overordnet har den samme målsætning og de samme succeskriterier for samarbejdet. Dette må siges at være et skridt i den rigtige retning i forhold til en positiv udvikling af samarbejdet. Hvis de involverede parter ved samarbejdets åbning klargør holdninger og målsætninger, er der dannet grundlag for et rigtig godt samarbejde.

## 5.2 Information om barnets baggrund

Det andet emne der tages op under overskriften '*Samarbejde om skolegang*' omhandler vigtigheden af information om det anbragte barns baggrund.

Det er i interviewene tydeligt, at der kan herske forskellige holdninger til, hvor meget eller hvor lidt information om børnene og deres baggrund, skolen skal have for at have de bedste forudsætninger for at arbejde med barnet i det daglige; fra skolens side tillægges disse informationer stor betydning for - ikke kun for arbejdet med barnet - men også for samarbejdet med institutionen, mens holdningen nærmere er modsat på institutionen. Disse holdningsforskelle uddybes i det nedenstående.

### 5.2.1. Midlertidigt anbringelsessted om information

På anbringelsesstedet er man af den opfattelse, at skolen nogle gange forventer for mange informationer om barnet, som anbringelsesstedet mener, den ikke har brug for at vide for at kunne håndtere barnet i skoletiden: "*Lærerne vil gerne være meget informerede omkring, hvad er det for et barn, vi har med at gøre. Og somme tider kan vi også mærke, at de gerne vil vide; hvad med forældrene, hvor tit ser de dem? Altså ting som i bund og grund ikke er så vigtige for deres dagligdag*". Derfor er det ikke alle oplysninger om barnet, som institutionen vælger at videregive til lærerne.

Psykologen fra anbringelsesstedet fortæller i denne forbindelse, at en ofte tilbagevendende problematik er, at nogle af de anbragte børn kan være meget åbne omkring deres liv, deres problemer, selvmordstanker, dødsfald i familien eller andre voldsomme oplevelser, når de er i skolen. Hun har oplevet eksempler på, at skolen gerne vil hjælpe og derfor beder om hjælp, fordi de kan føle sig magtesløse og overvældede i forhold til et barns problemer. I sådanne situationer vejledes lærerne af institutionen til kun "*At tage sig af den skolemæssige del og så tager vi os af den anden del, for ellers bliver det blandet for meget sammen, også for den unge*", udtaler psykologen. På denne vis kan det netop være en fordel, at lærerne ikke har så stort et kendskab til børnenes baggrund og problemer for ikke at involvere sig for meget i deres liv og for at opretholde den adskillelse mellem skolens og døgninstitutionens forskellige roller i forhold til barnet, som døgninstitutionen mener er nødvendig.

En pædagog på anbringelsesstedet fortæller, at det ofte er en balancegang at vurdere, hvad læreren skal informeres om; ”Der kan være eksempler på børn, som virkelig reagerer voldsomt på, at de har haft besøg af mor eller far. Der er det jo selvfølgelig vigtigt, at lærerne ved, at hver onsdag kan blive en rigtig svær dag, men vi kan godt have forskellig forståelse af, hvor meget de behøver at vide om, hvorfor onsdag er en svær dag. Men hvor meget jeg skal informere læreren om mors problematikker, det kan nogle gange være en balancegang”.

Som det fremgår af de ovenstående citater, mener de ansatte på anbringelsesstedet, at skolen skal informeres, hvis der sker noget i barnets liv, som kan spille ind på adfærden i skolen; men omvendt mener de ikke, at skolen altid skal vide baggrunden for, at børnenes reaktionsmønster kan være anderledes end det plejer, da det ikke altid anses som værende relevant for læreren i forhold til at håndtere barnet.

### **5.2.2. Eksternt skoletilbud om information**

Begge de interviewede lærere mener, at det er nødvendigt for dem at kende baggrunden for børnenes reaktioner. Den ene lærer anser det som værende utilfredsstillende, hvis han blot får at vide, at et barn ikke kommer i en længere periode og ikke hvorfor. Læreren mener, at han har brug for at vide mere om barnets problematikker for at kunne tage hensyn til det og handle derefter, når det kommer tilbage til skolen. Den anden lærer erklærer sig enig i dette. Han giver som eksempel, at han havde haft en oplevelse med en pige, som han havde en formodning om, var blevet seksuelt misbrugt og anså det som vigtigt at vide, da det havde betydning for hans fysiske adfærd overfor pigen.

Lærerne er altså af den overbevisning, at det i mange tilfælde kan være nødvendigt at have et vist kendskab til barnet, dets problematikker og familiemæssige forhold for at kunne behandle barnet på den mest hensigtsmæssige måde.

Ønske om yderligere information om børnene gør sig for lærerne også gældende før skolestart i forbindelse med skoleplaceringsprocessen. Dette blev behandlet tidligere i rapporten.

### **5.2.3. Delkonklusion – information om barnets baggrund**

Ud fra det ovenstående ses det, at der ikke altid er enighed om hvilke informationer om barnet, skolen bør vide. Denne meningsforskel kan virke som irritationsmomenter for begge parter og kan have en negativ indvirkning på samarbejdet, fordi de forskellige parter måske ikke helt forstår de andres holdninger til spørgsmålet om informationer om barnets baggrund.

Ses der dybere på problematikken om information om de anbragte børns baggrund, kan problematikken tænkes at være forbundet med den *fagforståelse* og de *faggrænser*<sup>12</sup>, som de forskellige involverede besidder. Med faggrænser menes, at man hver især har et fagområde, som anses som værende ens eget ’fagfelt’, hvorpå man har en bestemt fagforståelse og udøver en bestemt faglighed på baggrund af denne. Hvis andre træder ind på ens fagfelt, kan det tænkes, at man opfatter det som en overskridelse af egne faggrænser og som en indtrængen på et felt, den anden part ikke har berettigelse eller kompetencer til. Denne problematik kan tænkes at hæmme samarbejdet på tværs af faglighed og institutioner.

---

<sup>12</sup> Bundgaard Nielsen 2000

Det kan i ovenstående eksempler tyde på, at anbringelsesstedet har en holdning til, at skolen, ved at opnå mere information om barnets baggrund, overskrider anbringelsesstedets faggrænse og bevæger sig ind på et område, som anbringelsesstedet mener, skolen ikke bør beskæftige sig med. Holdningen til at skolen ikke bør beskæftige sig med dette er fremkommet ud fra en bestemt fagforståelse hos anbringelsesstedet, som giver sig til udtryk som hensynet til, at et anbragt barn ikke kan rumme alt for mange voksne, der alle beskæftiger sig med dets problematikker. Anbringelsesstedet forsøger således at opretholde en bestemt faggrænse ud fra en faglig overbevisning om, hvad der er bedst for det anbragte barn.

Det tyder dog på, at skolerne ikke anser det som en indtrængen på en anden fagkulturs område, hvis de får mere information om barnet og det tyder ikke på, at skolerne har til hensigt at bruge informationen om børnene direkte i deres arbejde med dem. Hensigten fra skolernes side er nærmere at bruge informationen som en form for baggrundsviden i forhold til at udøve deres egen faglighed, dvs. lærergerningen, bedst muligt.

At en sådan problematik om faggrænser opstår, kan have at gøre med, at parterne ikke altid ved nok om hinanden. Dette angiveligt fordi, man til daglig arbejder i to vidt forskellige verdener med forskelligt fokus, hvorfor det kan være vanskeligt at sætte sig ind i baggrunden for, at den anden part ønsker nogle bestemte informationer.

Den ene lærer kommer i interviewet med en indgangsvinkel, der kan inspirere til, hvorledes parterne kan opnå en større forståelse for hinandens fagkulturer, dagligdag og indgangsvinkler til at arbejde med de anbragte børn. Læreren efterspørger et arrangement, hvor han og andre relevante lærere kunne komme på besøg på institutionen og få et større indblik i børnenes hverdag og de ansattes arbejdsbetingelser. Dette forslag bakkes op af institutionens socialrådgiver, der om dette siger: *”Det kunne være en temadag, vi arrangerede for nogle klasselærere og inspektører, hvor vi kunne prøve at fortælle om, hvorfor vi siger, som vi gør, når vi har et barn. Altså gøre noget mere ud af ordentlig information om os og den måde, vi arbejder på og hvad det er for et menneskesyn og grundlag, vi arbejder ud fra”*.

På samme måde kunne det eventuelt være givtigt, hvis personalet på institutionen tilbragte noget tid på skolen for at få et indblik i den daglige gang og de arbejdsopgaver og betingelser herfor, der er på skolen. For som en af læreren udtaler, er der ofte stor forskel på intentioner samt overordnede målsætninger og hvordan disse udføres i og indvirker på det praktiske arbejde.

### **5.3. Kontakten mellem eksternt skoletilbud og anbringelsessted**

Tidligere i rapporten blev det fremhævet, at anbragte børns skolegang ofte kan kræve en næsten daglig kontakt mellem skole og anbringelsessted. I dette afsnit sættes der derfor fokus på kontakten mellem eksternt skoletilbud og anbringelsessted med det formål at give udenforstående et indblik i, hvordan en sådan kontakt kan tage sig ud samt hvilke holdninger, de involverede har til kontakten og hvorledes disse kan indvirke på samarbejdet. Hensigten er at inspirere til, hvorledes en god kontakt kan istandsættes og hvordan samarbejdet bør være ud fra de betragtninger, der gøres af de involverede.

Kontakt kan have flere dimensioner. Med kontakt menes der i nærværende rapport både den *daglige* mere uformelle kontakt mellem skole og anbringelsessted, der vedrører konkrete forhold i barnets



skolegang og den mere *langsigtede* og overordnede kontakt, som kommer til udtryk ved det parterne betegner 'statusmøder'.

Ses der samlet på kontakten er både institution og skole enige om, at kontakten generelt er god og velfungerende. Begge parter peger på, at især den langsigtede kontakt, eksemplificeret ved statusmøderne, er meget velfungerende, mens der i den daglige kontakt til stadighed kan være eksempler på, at kontakten ikke fungerer helt som ønsket.

I det følgende vil der gives eksempler på både gode og dårlige oplevelser og erfaringer i forhold til kontakten, ligesom der vil være fokus på, hvilken betydning en god kontakt har for et godt samarbejde.

Først belyses den daglige kontakt, hvor der gives eksempler på konkrete problemstillinger. Dernæst belyses den mere langsigtede kontakt i form af statusmøderne. Slutteligt ses der i delkonklusionen på, hvorledes en god kontakt, og dermed et godt samarbejde, bør etableres og vedligeholdes.

### 5.3.1. Daglig kontakt

Den daglige kontakt vedrører mange forskellige emner og foregår på mange forskellige måder. Der er bl.a. telefonsamtaler mellem lærer og pædagog, skriftlige meddelelser eksemplificeret ved kontaktbøger og mere direkte samtale og kontakt, f.eks. når børnene køres til eller hentes fra skole. Kontakten vedrører alt fra praktiske oplysninger om, hvilke lektier børnene har for og hvornår, der er arrangeret udflugter til hvordan barnets skoledag er forløbet, om der har været særlige problemer eller konflikter og om, hvordan det generelt går med barnet.

Begge parter anser generelt denne kontakt for god. Der peges især på, at en kontaktbog er et godt meddelelsesorgan, som i de fleste tilfælde sikrer, at mere praktiske beskeder, oplysninger om lektier og arrangementer læses af både institution og skole, fordi børnene ikke altid selv husker på, at de har sedler med hjem eller at de har lektier for. Selvom kontakten i mange tilfælde er velfungerende, fremgår det i interviewene, at der er flere forskellige barrierer forbundet til den daglige kontakt:

- En barriere som begge parter fremhæver handler om *kontaktens omfang*. Begge parter har behov for jævnlig kontakt, men det kan være en balancegang at finde denne. Hvis kontakten enten er for sjælden eller for hyppig, kan det virke som et irritationsmoment for begge parter og hæmme samarbejdet. Omfanget af kontakten er forbundet med spørgsmålet om, hvad kontakten bør vedrøre og dermed også om, hvornår det er nødvendigt at tage kontakt til den anden part.
- Den anden barriere er spørgsmålet om *hvem og hvor mange*, man bør have kontakt til i det daglige samarbejde for, at man føler, at det fungerer på tilfredsstillende vis.
- Den tredje barriere handler om at holde hinanden op på den kontakt, man har etableret. Begge parter er for så vidt enige om, at kontakten er yderst vigtig, men i praksis kan det være svært at vise den anden part, at man støtter op om kontakten. Dette hænger sammen med, at der hos parterne også hersker forskellige holdninger til, hvornår man mener, der støttes op omkring kontakten.

Disse barrierer sættes der fokus på i det nedenstående.

### 5.3.1.1. Kontaktens omfang

Et eksempel på en for hyppig kontakt giver en ansat på anbringelsesstedet: *"Der er nogle lærere, som har haft ringet hver eneste dag om nogle ting, som jeg oplever er småting"*. En af de interviewede lærere har oplevet tilsvarende, hvor skolen dagligt blev ringet op fra institutionen, fordi en pige i en længere periode ikke kom i skole. Læreren mener som udgangspunkt, at det er rart at være informeret, hvis et barn ikke kommer i skole, men han finder det unødvendigt, at der blev ringet hver eneste morgen, når barnet ikke dukkede op i lange perioder.

Et eksempel på en for sjælden kontakt gives af en pædagog på anbringelsesstedet: *"Der kan være andre gange, hvor jeg tænker, hvorfor ringede de ikke? Hvorfor skulle der gå 5 gange, før de ringede og sagde, at nu har vi et problem?"*. En lærer har i denne forbindelse følt, at kontakten var ensidig og at det ofte var ham, der skulle tage kontakten til institutionen for at få informationer. Han fortæller f.eks., at han først fik af vide, at et barn skulle meldes ud af skolen, fordi han selv ringede til anbringelsesstedet, selv om det var hans overbevisning, at man på institutionen havde vidst det et godt stykke tid.

Et andet eksempel gives af den anden interviewede lærer, der i visse tilfælde har følt, at det kan være svært at komme i kontakt med institutionen, når tingene spidser til og læreren befinder sig i en situation, hvor det er vigtigt for ham at komme i kontakt med anbringelsesstedet.

Disse eksempler giver et godt billede af, hvorledes der kan være forskellige behov i forhold til at opnå en tilfredsstillende kontakt og det er tydeligt, at det virker som irritationsmomenter, når parterne føler, at behovet for kontakt ikke er dækket på tilfredsstillende vis.

Problematikken om kontaktens omfang rejser spørgsmålet, hvad man egentlig bør informere hinanden om i den daglige kontakt. Dette er der selvfølgelig intet entydigt svar på, da det i høj grad afhænger af det enkelte barns skolegang i forhold til hvilke mulige problematikker, der kan være på spil. Men det afhænger i lige så høj grad af de holdninger og behov, som de involverede parter har. En pædagog på anbringelsesstedet siger i denne forbindelse, at hun oplever, at der er forskel på grænserne for, hvornår man mener, noget er et problem og hvornår man mener, man skal reagere på det. Af den grund kan ingen af de interviewede personer heller give et entydigt svar på, hvor ofte man skal tage kontakt til hinanden. Det må afhænge af de konkrete situationer.

Denne balancegang i forhold til kontaktens omfang er derfor vanskelig at nå, fordi der intet standardsvar findes herfor. De involverede parter kunne dog med fordel forsøge at sætte ord på deres holdninger til, hvornår man bør tage kontakt eller ej, således at vejen banes for en fælles holdning til kontaktens omfang.

Som eksempel på italesættelse af holdninger til kontakten udtaler en pædagog på anbringelsesstedet følgende om sine forventninger: *"Det er vigtigt, at jeg får informationer, hvis der er sket et eller andet ude i skolen, som kan have berøring for resten af dagen og også, hvis det er noget lærerne synes har været svært at stå i. Men også den omvendte - at de kommer med noget positiv feedback, som vi kan give børnene respons på og bruge i fremtiden i forhold til at fremhæve det som noget godt"*. Et sådan eksempel på hvornår den enkelte part mener, at der bør tages kontakt kunne være givtigt at få afklaret hos alle parter.

### 5.3.1.2. Kontinuerligt samarbejde

Den anden barriere er spørgsmålet om, hvem og hvor mange man bør have kontakt til i det daglige samarbejde for at opfatte kontakten og samarbejdet som givende og velfungerende. For skolen er det vigtigt, at der er kontinuitet i hvem på institutionen, man har kontakt til, hvor der er et ønske om så vidt det er muligt at have kontakt til de samme personer. For institutionen er holdningen nærmere modsat, idet standpunktet er, at alle ansatte kan svare på spørgsmål og utrygheder fra skolens side, hvorfor der derfor ikke behøver være kontinuerlig kontakt med den samme person.

En lærer udtaler: *"Jeg synes, det er svært at få et langt forløb med samme person derfra, fordi det er en døgninstitution, hvor man har skiftende vagter. Det kolliderer lidt med vores rytme"*. Samtidig giver læreren udtryk for, at det er godt, at barnet har to kontaktpædagoger, for så er det lettere at få fat på en, der ved noget om barnet, når man ringer til dem.

Anbringelsesstedet er ikke af den opfattelse, at de skiftende arbejdstider har en betydning i forhold til kontakten med skolerne: *"Jeg synes egentlig, lærerne er gode til at snakke med den pædagog, der er der eller lægge en besked til en anden om, at vedkommende skal ringe. De er gode til at have øje for, at sådan er vores verden her"* og *"Lærerne får at vide, at de altid kan ringe. Samtlige pædagoger kan altid svare på spørgsmål vedrørende skolegang og hvad man kunne have af utrygheder fra lærerens side"*, udtrykker en pædagog.

Fra skolens side er der således et ønske om et mere kontinuerligt forløb med den eller de samme pædagoger i henhold til den daglige kontakt. Anbringelsesstedet fokuserer i stedet mere på *bredden* i den forstand, at alle institutionens ansatte kan svare på de spørgsmål, som læreren måtte have. Institutionen opfatter således ikke den problematik, som skolen mener der er i forhold til et kontinuerligt forløb med den eller de samme ansatte på anbringelsesstedet.

I det ovenstående er det således tydeligt, at der er en holdningsmæssig forskel mellem anbringelsessted og skole i forhold til, hvem man finder det mest fordelagtigt at have kontakt med. Som læreren udtaler i det ovenstående handler dette måske i virkeligheden mest om, at der hersker forskellige 'rytmer' fra sted til sted og at disse rytmer kan være svære at forene. Læreren giver dog et eksempel på, hvordan han har løst problematikken om et mere kontinuerligt forløb: *"Jeg sørger også altid for at afklare, om det er ok, at jeg ringer til pædagogerne privat, for det kan være rigtig svært at have tid i skoletiden - også med mine arbejdstimer. Det vil de fleste rigtig gerne frem for, at man ikke får talt om tingene"*.

### 5.3.1.3. At støtte op om kontakten

At have en god kontakt er ydermere funderet i, at parterne føler, at de andre involverede støtter op omkring samarbejdet og er interesserede i, at kontakten skal fungere på bedst mulig vis. Der er ingen tvivl om, at begge parter anser en god kontakt som yderst vigtig, men det kan være vanskeligt i praksis at få vist den anden part, at man værdsætter samarbejdet og støtter op omkring kontakten. F.eks. siger en lærer herom: *"Jeg tror helt sikkert, at de på institutionen gør alt hvad de kan for at få den kontakt til os, som de helt klart også synes er vigtig. Problemet er, at så er der måske ikke rigtig nogen, der holder hinanden op på det og så kan det godt glide lidt i en periode"*.

På samme tid hersker der forskellige holdninger til, hvornår man mener, at der støttes op om kontakten. Er der ikke enighed om, hvordan denne støtte vises, kan man nemt komme til at gå skævt

af hinanden og få en formodning om, at den anden part ikke på samme måde er interesseret i kontakten.

I det følgende vises det, hvorledes skolen opfatter anbringelsesstedets forsøg på at støtte op omkring kontakten helt anderledes end det fra anbringelsesstedets side er tiltænkt. Anbringelsesstedet giver et eksempel på, hvorledes de forsøger at vise skolen, at de bakker op omkring samarbejdet: *"Vi prøver meget på, at det er os, der transporterer børnene, at det er os, der stiller på skolen og det er os, der viser, at vi gerne vil hjælpe dem med skolegangen"*, fortæller døgninstitutionens pædagog. Om dette tiltag siger en lærer: *"Hvis nu det var en pædagog, der kom ud og hentede, så man lige kunne snakke om, hvordan det er gået i dag, men jeg oplever ofte, at det er en pedel, der kommer og henter dem. Det kunne måske være en løsning, at det var en pædagog der kom og hentede børnene"*.

I disse to citater er det tydeligt, hvorledes den samme situation kan opfattes på meget forskellig vis; anbringelsesstedet mener, at de ved aflevering og afhentning viser, at de støtter op omkring samarbejdet ved, at en ansat afhenter og afleverer børnene, mens det fra skolens side kan opfattes som mangel på opbakning, at det ikke er en pædagog, der viser sig på skolen. Denne problematik handler ydermere om, at skolen måske ikke er klar over, hvilken rolle pedellen har på institutionen og overfor de anbragte børn. En afklaring heraf kunne være fordrende for samarbejdet.

På et andet område viser det sig, at det i praksis kan være svært for anbringelsesstedets ansatte altid at vise deres støtte i en ellers travl hverdag. Dette kommer til udtryk i forhold til den kontaktbog, der ofte fungerer som meddelelsesorgan mellem skole og anbringelsessted. Her erkender anbringelsesstedet, at de ikke altid er gode nok til at få set i kontaktbøgerne. Herom siger en ansat: *"Det er noget af det, hvor vi må sige, at det skal vi blive bedre til at tjekke. Det er simpelthen noget med at få set efter i tasken, om der er noget"*. Skolen er bekendt med denne problematik og foreslår, at kontaktbogen kunne erstattes af kontakt over e-mail i stedet. På denne vis vil kontakten være direkte henvendt til enten lærer eller pædagog, hvorfor det kan tænkes, at man vil være bedre til at huske at respondere. Ved en sådan løsning skal kontaktbogen heller ikke transporteres af barnet og barnet involveres ikke i de informationer, der skrives, hvilket kunne tænkes at være fordelagtigt i forhold til en hensynstagen til barnet.

### **5.3.2. Statusmøder**

Månedlige statusmøder er i modsætning til ovenstående et eksempel på, hvorledes der parterne imellem er etableret en passende og velfungerende kontakt. I det nedenstående beskrives statusmøderne med det formål at give inspiration til udenforstående i forhold til, hvorledes det er muligt at etablere velfungerende kontaktrelationer.

Kort tid efter et barn har påbegyndt skolegang i eksternt skoletilbud, aftaler psykologen på anbringelsesstedet en eller flere datoer med den pågældende skole, hvor der kan afholdes statusmøder med henblik på at have en løbende dialog omkring barnet. Statusmøderne tilstræbes at blive afholdt en gang om måneden med psykologen fra anbringelsesstedet og den eller de relevante lærere fra skolen som deltagende parter.

Statusmøderne er et forholdsvis nyt fænomen i samarbejdet mellem pågældende institution og skole og er blevet etableret af institutionens psykolog ud fra den erfaring, at institutionen i højere grad ønsker at være på forkant med problemer eller konflikter, der eventuelt kan opstå for børnene

og/eller lærerne i skoletiden. Derved sikres det, at der via statusmøderne kan tages hånd om eventuelle problematikker på et tidligere tidspunkt, end det har været tilfældet hidtil. Psykologen siger om statusmøderne: *”Jeg fortæller indledningsvist kort om barnets baggrund, hvorfor barnet er kommet, hvor lang tid barnet skal blive på skolen og så hører jeg lidt om, hvordan det går i skolen og hvad lærerne synes er svært. Så kan vi lave en strategi; ”kunne vi prøve at gøre sådan og sådan?” Og så aftaler vi sådan cirka med en måneds mellemrum et nyt møde. Det er min erfaring, at vi starter rigtig godt ud, for nogle børn hvor det hurtigt går skævt, så møder vi først skolen igen, når det er gået ned af bakke. Så statusmøderne er et forsøg på at være på forkant med dette, således at man lidt tidligere får en snak om, hvad der kan gøres og give læreren nogle strategier til, hvordan han eller hun kan gøre i bestemte situationer”.*

Skolerne giver udtryk for at være meget glade for statusmøderne, da det anses som en hjælp for lærerne at have en jævnlig dialog med psykologen og via statusmøderne kan få nogle redskaber til bedre at kunne håndtere de anbragte børn. Om dette siger en lærer: *”Det er rart, at man ved, at det er hende og at hun er psykolog, for en psykolog har jo en anden indsigt end en pædagog eller lærer har og kan komme med flere redskaber til, hvordan vi griber det her an. Og jeg synes det er meget rart, hvis man kan få det ind i et skema, at vi mødes den og den dato”.*

På statusmøderne er der også mulighed for at lave aftaler af mere praktisk karakter f.eks. i forhold til den daglige kontakt mellem lærer og kontaktpædagog, hvor indføring af en kontaktbog kunne være et emne, der blev taget op. Statusmøderne kan også have fokus på bevilling af støttetimer til et barn, hvis det har bestemte faglige eller sociale vanskeligheder. Er dette tilfældet inddrages PPR.

Det er således enighed fra både skolernes og anbringelsesstedets side om, at statusmøder er en god idé, der fungerer for begge parter. At afholde jævnlige møder som planlægges i god tid, som oprettes tidligt i samarbejdet og som afholdes med de samme personer tyder derfor på at give en god og konstruktiv dialog parterne imellem, hvilket fordrer et godt tværinstitutionelt samarbejde.

### **5.3.3. Delkonklusion – kontakten mellem eksternt skoletilbud og anbringelsessted**

I det ovenstående er der givet positive såvel som negative eksempler på samarbejdsparternes erfaringer vedrørende kontakten om anbragte børns skolegang.

Generelt om kontakten, såvel den daglige som den mere langsigtede, er der blandt parterne generel enighed om, at den fungerer godt og det er tydeligt, at både skolen og anbringelsesstedet føler et ansvar for, at dette samarbejde skal fungere bedst muligt, fordi det drejer sig om *sprøde* børn, som de siger. Et velfungerende samarbejde er altså vigtigt og skal komme de anbragte børn til gavn.

Når kontakten ikke fungerer, er det som oftest fordi parterne har forskellige holdninger, forventninger og indgangsvinkler dertil og fordi samarbejdsparternes roller ikke er afklaret. En lærer siger herom: *”Hvis man har vidt forskellige værdier og holdninger til det her og det måske ikke er fastlagt på forhånd, hvad hinandens roller er, så tror jeg, at grundlaget for konflikten er der. Faktisk et rigtigt godt grundlag for konflikt”.* Årsagen til de vidt forskellige holdninger og værdier kan være, at man måske har en tilbøjelighed til at tage udgangspunkt i egen hverdag og i den måde, man er vant til, en kontakt og et samarbejde ’normalt’ fungerer på. Det kan tænkes, at lærere er vant til et samarbejde og en kontakt med andre lærere, der har et bestemt fokus, mens anbringelsesstedet har en anden type kontakt og samarbejde indadtil på deres arbejdsplads. Måske er der på

anbringelsesstedet en konsensus om, hvornår noget opfattes som et problem, mens der kan være en helt anden konsensus om det samme hos lærere i folkeskolen.

Når man kommer i en situation, hvor der skal etableres og vedligeholdes et samarbejde udenfor ens egen arbejdsplads, vil man måske automatisk tage udgangspunkt i de rutiner, værdier, holdninger og tænke- og handlemåder, man er vant til i samarbejdet indadtil på sin arbejdsplads.<sup>13</sup> Dette kan tænkes at være anledningen til barrierer i et tværinstitutionelt samarbejde og være en årsag til, at kontakten ikke altid er velfungerende.

Når samarbejdet og kontakten derimod fungerer, er det som oftest fordi, der er etableret klare aftaler herom og skabt en god åbning for samarbejdet allerede i opstartsfasen. Dette er statusmøderne et eksempel på. Disse møder er etableret tidligt i samarbejdet, er fastlagt på månedlig basis og giver mulighed for, at parterne kan udtrykke deres holdninger i forhold til samarbejdet og kontakten. Statusmøder kan derfor medvirke til, at forskellene bliver til samstemmigheder.

En anden pointe ved statusmøderne er, at de har en mere formel karakter end den daglige kontakt. På statusmøderne mødes man med et *formål*, et fælles mål, ligesom parterne tager sig *tid* til disse møder. I den daglige kontakt hvor der er meget andet, der presser sig på, kan det tænkes at være sværere at få tid til også at pleje samarbejdet og kontakten med den anden instans, hvorfor man selv eller modparten kan føle, at der ikke bakkes nok op om samarbejdet. Det kan selvfølgelig være vanskeligt at formalisere den daglige kontakt på samme vis som statusmøderne, hvilket på ingen måde er anbefalingen. Pointen er snarere, dels at mere formelle møder etableret tidligt i forløbet måske kan afhjælpe nogle af de problematikker og barrierer, der kan opstå senere i forløbet, dels at det kan være en fordel for parterne i højere grad at tage sig tid til samarbejdet – såvel det langsigtede som den daglige.

---

<sup>13</sup> Knudsen 1998

## 6. Konklusion

Gennem denne rapport sættes fokus på anbragte børns skolegang, som den betragtes og gribes an af de instanser, der samarbejder herom. Rapporten giver eksempler på erfaringer i det tværinstitutionelle samarbejde set med de forskellige samarbejdspartneres øjne. Da vi sjældent får mulighed for at kaste et blik ind i andre professioners og institutioners hverdag, kan eksemplerne være med til at give en fornemmelse af, hvorledes denne ser ud og hvad det er for perspektiver, der her arbejdes på grundlag af. Dette kan forhåbentlig være med til at skabe større forståelse mellem de instanser, der er involveret i det tværinstitutionelle samarbejde om anbragte børns skolegang. Ligeledes kan det inspirere til at finde en fælles ramme for dialogen om det fremtidige samarbejde, hvorigennem kvaliteten af samarbejdet forhåbentlig kan forbedres til gavn for de anbragte børn.

Den gennemsigtighed der skabes gennem eksemplerne og de fremlagte holdninger er denne rapport's vigtigste force. Lige så vigtigt er det udgangspunkt, at der fra alle de involverede instansers side er en vilje og en lyst til at få samarbejdet omkring de anbragte børns skolegang til at fungere. Ligeledes er det væsentligt at slå fast, at det overordnede mål for samarbejdet er fælles; nemlig at sikre en god skolegang for de anbragte børn, hvor de sociale og personlige succesoplevelser er det centrale og udgangspunktet for læring.

Manglende indsigt i hvad der sker hos de andre instanser er ofte det, der ligger bag de frustrationer og misforståelser, der til tider kan være mellem institutioner med samarbejdsopgaver. Gennem de både negative og positive erfaringer med samarbejdet synliggøres, hvordan samarbejdet fungerer og de kan derfor inspirere til, hvorledes det er muligt at målrette indsatsen for de anbragte børn, for hvem en god skolegang er så betydningsfuld.

### **Hvilke problemstillinger rejses i rapporten?**

Ud over den generelle mangel på indsigt i de andre institutioners arbejde og hensigt hermed, rejses en række mere specifikke temaer, der kan inspirere til at sikre kvalitet i det fremtidige tværinstitutionelle samarbejde. Disse områder vil her blive opsummeret.

I mange tilfælde karakteriserer de tre instanser samarbejdet som godt og det er en fælles opfattelse, at det er blevet bedre de senere år, fordi kontakten mellem instanserne er skærpet. Det er instansernes erfaring, at det er bedre at forebygge end at helbrede i den overførte betydning, at hvis situationen først spidser til og der ikke er oparbejdet en god kontakt forinden, er det meget vanskeligt at nå hinanden efterfølgende.

Men hvad kan man gøre for at nå hinanden tidligt i samarbejdet og oparbejde en god grobund for det videre samarbejde?

De enkelte instanser anskuer samarbejdet ud fra det sted, de sidder og den dagligdag de har og forskelle heri medvirker til, at der ikke altid er en forståelse for, at de andre instanser kan anskue processen på anderledes vis, end man selv gør i sit daglige arbejde. Det kan også betyde, at man anskuer de andres arbejde ud fra den måde, man selv arbejder på. Forskellene institutionerne imellem fordrer derfor en meget god kommunikation instanserne imellem, hvis samarbejdet skal

være succesfuldt og man skal opnå en forståelse for hinandens daglige arbejde. Det er ikke alene vigtigt at informere de andre institutioner om den måde, man selv arbejder på. Lige så vigtigt er det, at man lader de andre vide, hvad de kan gøre for at lette ens arbejde. Mange af de problematikker som viser sig i samarbejdet mellem PPR, anbringelsesstedet og skolerne, opstår som en konsekvens af, at man fra start ikke tydeligt nok får formuleret, hvad man ønsker af samarbejdet, at man ikke får lavet de nødvendige aftaler og ikke får snakket om, hvad parternes roller i samarbejdet skal være. Dette udtrykkes mest sigende med de involveredes egne ord:

Lærer: *"Jeg synes godt, der kan være en manglende forståelse for hinandens hverdag. Det synes jeg nok egentlig er det største problem. Og det er ikke fordi, vi ikke kender til hinandens hverdag. Det er fordi, det ser meget anderledes ud, når man står i det"*.

Pædagog: *"Det er jo alt efter, hvor man sidder og ser verden. Man kan være meget langt fra hinanden. Og der er det i hvert fald vigtigt, at man sørger for at have en god kontakt. Når vi får snakket ordentlig sammen i starten og får lavet en god åbning, så synes jeg det går godt, og så er der også lydhørhed begge veje, når tingene spidser lidt til"*.

Lærer: *"Hvis man har vi vidt forskellige værdier og holdninger til det her og det måske ikke er fastlagt på forhånd, hvad hinandens roller er, så tror jeg, at grundlaget for konflikten er der. Faktisk et rigtigt godt grundlag for konflikt"*.

I rapporten er det endvidere tydeligt, at instanserne har en række formodninger om, dels hvordan arbejdsgangen er hos de andre instanser og dels om hvilke holdninger, de har. Disse fordomme hos den enkelte instans tjener som en forklaring på, hvorfor noget i samarbejdet tager sig ud på en bestemt måde. Men disse formodninger viser sig i flere tilfælde at være noget anderledes end den opfattelse og de holdninger, der faktisk er hos instanserne. Det kan, når fordommene bliver rammen om instansernes ageren, virke som en hæmmende faktor for samarbejdet. Det er derfor plausibelt at antage, at så længe der ikke er skabt forståelse, åbenhed for og gennemsigtighed i, hvorfor de andre instanser handler på en bestemt måde eller har et bestemt syn på skolegangen og samarbejdet, vil der ikke være åbnet op for en fælles forståelsesramme for samarbejdet – en forståelsesramme der er yderst vigtig for overhovedet at kunne arbejde på tværs af institutioner.

En viden om de andres synsvinkler kan forhåbentlig åbne op for yderligere dialog og kommunikation parterne imellem, sådan at man i fremtiden kan tale uenigheder, problematikker m.v. på plads på et så tidligt tidspunkt i samarbejdet som muligt. Det er væsentligt herfor, at de involverede melder ud: Hvad er det vi vil? Og vil vi det samme?

Det er tydeligt af de foregående kapitler, at det er små detaljer i samarbejdet mellem de forskellige instanser, der afgør, om det betragtes som en succes - små forskelle der gennem opmærksomhed og fokus herpå måske kan ændres nemmere, end man umiddelbart tror.

### **Tværfaglige eller tværinstitutionelle samarbejdsvanskeligheder?**

I interviewene rejses flere gange den faglige forskellighed mellem de involverede i samarbejdet som en mulig forklaring på de forståelsesforskelle og konflikter, der opstår i samarbejdet. Men umiddelbart er der noget, der tyder på, at disse forskelle ikke så meget er funderet i det tværfaglige som i det tværinstitutionelle samarbejde. Anbringelsesstedet med en bred vifte af ansatte med



forskellig faglig baggrund er et eksempel på, at samarbejdsvanskelighederne ikke primært er af tværfaglig karakter. På institutionen har psykologer, socialrådgivere og pædagoger et tæt samarbejde med et fælles mål. De faglige opgaver er selvfølgelig forskellige, men kun til dels, da man arbejder tæt sammen og opgaverne på nogle områder er flydende. Man har det samme mål for samarbejdet og ikke mindre væsentligt den samme fysiske ramme og en daglig kontakt.

Omvendt kan samarbejdet mellem anbringelsesstedets psykolog og psykologerne ansat på PPR tjene som et andet eksempel. Selvfølgelig er der en fælles forståelsesramme i kraft af den teoretiske fælles forforståelse for det psykologiske arbejde, men arbejdsopgaverne med de anbragte børn er væsensforskellige måske især i kraft af, at man på PPR ikke er i direkte kontakt med de børn, der skal skoleplaceres. Det er således svært, på trods af en fælles teoretisk baggrund, at have forståelse for hinandens daglige arbejde, hvis man arbejder inden for hver sin institution med hver sit sigte og hver sine gøremål i arbejdet med anbragte børn.

Disse eksempler tjener det formål at afslutte rapporten med at understrege, at det sagtens kan lade sig gøre at have et godt samarbejde på tværs af faggrupper. Samtidig er det et udtryk for hvor vigtigt et tæt samarbejde og en motivation for at samarbejde er i det tværinstitutionelle arbejde, da det jo netop er forklaringen på, hvorfor det tværfaglige samarbejde fungerer så godt indenfor den enkelte institution.

Der er institutionerne imellem den nødvendige lydhørhed og interesse for samarbejdet. Det er et godt udgangspunkt, når man for fremtiden ved fælles hjælp og engagement skal finde fælles fodslag i samarbejdet om at 'trække på samme hammel' - nemlig ønsket om at sikre kvaliteten i arbejdet med anbragte børns skolegang og finde en fælles fremgangsmåde gennem lydhørhed og forståelse for de andre institutioners arbejde.

## 7. Litteraturliste

Bundgaard Nielsen, Jens: *"Indfaldsvinkler til metodeudvikling af det sociale arbejde med de personligt og socialt udsatte børn og unge"*, Udviklings- og Formidlingscentret for Fyn og Sønderjylland, 2000

Knude, Birthe: *"Tværfagligt samarbejde – operationelle mål og ansvar"* i Bundgaard Nielsen, Jens og Knudsen, Margit (red.): *"Antologi om tværfagligt samarbejde"*, Udviklings- og Formidlingscentret for Fyn og Sønderjylland, 2001

Knudsen, Margit: *"Erfaringer med metodeudviklingen af det tværfaglige og tværsektorielle samarbejde på børn- og ungeområdet"*, Udviklings- og Formidlingscentret for Fyn og Sønderjylland, 1998

Egelund, Tine og Hestbæk, Anne-Dorthe: *"Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet – en forskningsoversigt"*, Socialforskningsinstituttet, 2003

<http://www.kabuprojektet.dk/Files/Filer/TABUKA.pdf>