



Bedre støtte til anbragte børn og unges skolegang

● ● ● ● ● - Perspektiver fra Københavns Kommune



Bedre støtte til anbragte børn og unges skolegang - Perspektiver fra Københavns Kommune

Indholdsfortegnelse

Forord	6
Resumé af rapport og læsevejledning	7
Kapitel 1. Introduktion	10
Projektets baggrund. Hvorfor interessere sig for anbragte børn og unges skolegang?	10
Københavns Kommunes projekt ”Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang”	11
Undersøgelsens forskningsmæssige baggrund.....	12
Forsknings- og arbejdsspørgsmål.....	15
Kapitel 2. Projektets forankring, design og metode	16
Aktionsforskning	16
Forankring i Videnscenter for Anbragte Børn og Unge	17
Projektets organisation	18
Børn og unges ret til deltagelse	19
Ungeforskergruppen – etablering, sammensætning og rolle i projektet.....	19
Undersøgelsens metoder og udvælgelse af informanter.....	21
Analysemetode, den skriftlige fremstilling af det kvalitative materiale og anonymisering.....	27
Socialpolitisk virkelighed og udviklingsarbejde i Socialforvaltningen.	28
Flere børn og unge i familiepleje og programmet ”Tæt på familien”	29
Kapitel 3. Ungeforskergruppen	31
Baggrund og formål	31
Arbejdet i ungeforskergruppen.....	32
Afrunding og diskussion	35
Kapitel 4. Børn og unges erfaringer med skolegang	37
Analysemetode og temaer	37
Motivation og forventninger	38
At blive set, hørt og lyttet til.....	43
Normal eller anderledes.....	47
Skolekultur	52

Drømmen om et hjem	58
Afrunding	63
Kapitel 5. Skolelæreres perspektiver på anbragte børn og unges skolegang.....	65
Skolelærerperspektiver i folkeskolen.....	65
Skolelærerperspektiver i intern skole på døgninstitution	71
Sammenfatning på tværs	76
Kap 6. Medarbejdere og plejeforældres perspektiver	
på anbragte børn og unges skolegang	78
Kontaktpædagogers perspektiver.....	78
Plejeforældrenes perspektiver	84
Familieplejekonsulenters perspektiver	89
Sagsbehandlers perspektiver	195
Kap 7. Tiltag der kan styrke anbragte børn og unges skolegang	101
1. Motivation og forventninger.....	101
2. Normal eller anderledes	104
3. At blive set, hørt og lyttet til	105
4. Skolekultur.....	106
5. Drømmen om et hjem.....	114
Kapitel 8. Konklusion.....	117
Hvad kan gøre en positiv forskel i forhold til anbragte børn og unges skolegang?.....	118
Hvad karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører yder anbragte børn og unge – gøres der nok for at støtte op om anbragte børn og unges skolegang?	119
Der er også nogle forhold, som modarbejder god skolegang for anbragte børn og unge, og som kommunen med relativt få og enkle greb kan ændre på.	121
Referencer	125
Bilag: Skolerelaterede aktiviteter implementeret i Center for familiepleje	130

Forord

Denne rapport havde ikke været mulig uden de mange anbragte børn og unge, der har deltaget som informanter. De har beredvilligt delt ud af deres levede erfaringer og viden om rapportens emne, som også er højaktuelt for dem selv, nemlig hvad der skal til, for at anbragte børn og unge klarer sig fagligt godt og trives i skolen. En række andre personer har bidraget som informanter: Sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, plejeforældre, kontaktpædagoger og skolelærere ved en intern skole på en døgninstitution, alle ansat i Københavns Kommune, samt skolelærere ved en folkeskole udenfor Københavns Kommune. Tak til jer alle sammen!

Vi vil derudover rette en særlig tak til de 8 ungeforskere, Sarah, Isak, Lasse, Hatidze, Natasha, Marcus, Ibrahim og Nicolas, som har været med helt fra starten, og som har hjulpet os med at stille de væsentligste spørgsmål til de personer, som det er relevant at tale med, når man ønsker viden om, hvad der skal til for som kommune at styrke anbragte børn og unges skolegang.

Endelig en stor tak til projektets faglige følgegruppe, som har fulgt arbejdet med rapporten fra sidelinjen, og som er kommet med inspirerende og grundig feedback på de enkelte kapitler. Det er dog forfatterne alene, som står til indtægt for rapportens konklusioner og anbefalinger. Følgegruppen består af:

Misja Eiberg og Stine Luckow, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI

Hanne Warming og Lærke Bonnesen, Roskilde Universitet, RUC

Jessie Brender Olesen, KL

Morten Barsballe Schmidt, Social – og Indenrigsministeriet

Illa Westrup, Kristine Bang Andreasen og Maria Sander, Lær for Livet

Christina Jensen, Tabuka

Ann-Louise Stie Broberg, Gentofte Kommune

Anne Melchior Hansen, Anne Roving, Birgitte Hagemann, Hans Hytteballe Andersen, Johan Bjerre, Louise Neergaard Aaen, Mie Rohde Laursen og Pia Narud, Københavns Kommune

Afslutningsvis ønsker vi at takke Sofie Danneskiold-Samsøe, som var med i den første del af undersøgelsen, og som har arbejdet med ungeforskergruppen samt skrevet kapitel 3 og 4, samt vores chef Klaus Wilmann. Begge har læst og kommenteret hele rapporten og givet os værdifuld sparring og input. Endelig ønsker vi at takke Karin Charlotte Vedel Fischer for korrekturlæsning.

Line Klyvø og Mette Larsen, maj 2016

Videnscenter for Anbragte Børn og Unge

Resumé af rapport og læsevejledning

Skoleprojektet blev igangsat i foråret 2014 med arbejdstitlen; ”Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang”. I Københavns Kommunes strategi for Socialforvaltningens arbejde i 2012-14 blev der fastsat målsætninger om at reducere udsatte børn og unges skolefravær og at øge andelen af udsatte børn og unge, der gennemfører 9. klasse, da dels kommunens egne statistikker og dels forskning viste, at anbragte børn og unge på en lang række områder halter bagefter i uddannelsessystemet. Heraf opstod der i Københavns Kommunes Socialforvaltning et behov for at få bedre indblik i, hvad der karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører på det sociale område yder anbragte børn og unge.

Det blev således besluttet at gennemføre en kvalitativ undersøgelse med det formål at generere viden om, hvordan anbragte børn og unges skolegang kan styrkes. Den kvalitative undersøgelse har haft som mål at indsamle erfaringsbaseret viden om, hvad der, ifølge anbragte børn og unge selv samt kommunalt ansatte medarbejdere, kan bidrage til at styrke anbragte børn og unges skolegang. Centralt i projektet er derfor den førstehåndsviden, som de anbragte børn og unge selv er kommet med, ift. hvorledes de, som anbragte, oplever deres skolegang, og hvad der for dem karakteriserer en god skolegang. I undersøgelsen har vi derfor lagt stor vægt på deres egne oplevelser og erfaringer. I alt 18 anbragte børn og unge indgår i undersøgelsen. Dertil kommer, at der er gennemført fokusgruppeinterviews med sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, skolelærere, plejefamilier og kontaktpædagoger. Undervejs i undersøgelsen har vi, qua vores opnåede viden, igangsat forskellige tiltag i forhold til styrkelsen af skolegangen for familieplejeanbragte børn og unge. Projektet har således dels en undersøgende del og dels en implementerende del, der sigter mod at skabe forandring på området.

Rapportens kapitler

I det følgende beskrives de enkelte kapitlers indhold kort:

Kapitel 1, Introduktion, angiver rapportens baggrund og indhold. Først introduceres skoleprojektets baggrund og den kvalitative undersøgelse, som nærværende rapport er baseret på. Dernæst præsenteres undersøgelsens forskningsmæssige baggrund og dens placering i forskningen på området, samt hvad undersøgelsen bidrager med af nyt. Slutteligt fremgår undersøgelsens forsknings- og arbejds spørgsmål.

Kapitel 2, Projektets forankring, design og metode, præsenterer projektets forskningstilgang, aktionsforskning, og der redegøres for dens deltagerorienterede arbejds metode, som i undersøgelsen bl.a. indebærer en ungeforskergruppe bestående af anbragte børn og unge. Herefter præsenteres projektets forankring i Videnscenter for Anbragte Børn og Unge (VABU) i Københavns Kommunes Socialforvaltning familieplejeenhet, Center for Familiepleje, og dens organisering med de forskellige aktører, som er involverede i projektet. Det tydeliggøres, hvorledes de forskellige aktører både bidrager til og indvirker på undersøgelsen, og hvorledes det af forskerne kræver stor bevågenhed om egen ageren i feltet.

Centralt for undersøgelsen er dens stærke børneperspektiv, hvilket kommer til udtryk gennem ungeforskergruppen samt kvalitative interviews med børn og unge. Interviewene er gennemført med semistrukturerede interviewguides og foretaget med særligt blik for at indfange informanternes egne kategorier og livsverdener. Udover dette indebærer designet fokusgruppeinterviews med relevante kommunale aktører.

Dernæst præsenteres undersøgelsens metoder ift. udvælgelse af informanter, analysemetode og den skriftlige fremstilling af det kvalitative materiale samt anonymiseringen heraf. Slutteligt beskrives den socialpolitiske og arbejdsmæssige virkelighed, hvori undersøgelsen er gennemført.

Kapitel 3, Ungeforskergruppen, omhandler en gruppe, som bestod af 8 familiepleje- og døgninstitutionsanbragte børn og unge i alderen 13-18 år. Først beskrives baggrund og formål med etableringen af gruppen, der bunder i den formodning, at anbragte børn og unge, som eksperter på deres eget liv, må besidde en privilegeret adgang til viden om, hvad der vil være hensigtsmæssigt at søge viden om, og hos hvem, når man ønsker at generere viden om, hvordan anbragte børn og unges skolegang kan styrkes. Selve etableringen og sammensætningen af ungeforskergruppen beskrives, og arbejdet i gruppen gennemgås møde for møde. De unge har dels brainstormet på betydningsbærende aspekter ift. skolegang og dels kommenteret på og diskuteret uddrag af interviews gennemført med andre informanter. I deres brainstorm er der fokus på relationer til jævnaldrende, vigtigheden af uddannelse, oplevelser af og tanker om at opleve sig som eller blive opfattet som anderledes. De unge taler også om betydningen af forholdet til deres lærere samt betydningen af at føle sig set, hørt og lyttet til af forskellige mennesker med indflydelse på deres dagligliv. Afslutningsvis diskuteres, hvad gruppen har bidraget med til udvikling af ny viden, samt hvordan børn og unge hensigtsmæssigt kan inddrages i forskning og udvikling.

Kapitel 4, Børn og unges erfaringer med skolegang, belyser dels, hvad der ifølge anbragte børn og unge skal til, for at de oplever, at de trives i skolen og klarer sig fagligt godt, dels hvilken betydning, de oplever, at forskellige fagpersoner som plejeforældre, kontaktpædagoger, sagsbehandlere, familieplejekonsulenter og skolelærere, har for deres skolegang. 10 anbragte børn og unge (mellem 13-18år) er blevet interviewet individuelt i undersøgelsen, og de har igennem interviewene italesat forskellige aspekter og forhold, som for dem er eller har været betydningsbærende for deres skolegang. De taler i interviewene om, hvad der enten kan motivere eller demotivere dem ift. skolen og skolearbejdet, og hvad det betyder for dem at blive set, hørt og lyttet til af alle de, som er omkring dem i deres dagligliv. De taler også om oplevelser af og usikkerhed ift. at føle sig anderledes end deres jævnaldrende, ligesom de taler om betydningen af, at de voksne på anbringelsesstedet støtter dem med lektier og opmuntrer dem til skolearbejdet. Børnene og de unge værdsætter de nære og trygge relationer, de oplever at have til voksne og andre børn og unge på anbringelsesstedet, og de lægger vægt på, at det er anbringelsen i sig selv, der har størst betydning for, at de i dag klarer sig forholdsvis godt i skolen.

Kapitel 5, Skolelærernes perspektiver på anbragte børn og unges skolegang, fremstiller analyser af to fokusgruppeinterview med i alt 8 lærere fra henholdsvis en folkeskole udenfor Københavns Kommune og en intern skole på en døgninstitution i Københavns Kommunes regi. Forskningsspørgsmålet, der belyses i disse interviews, er, hvordan lærerne støtter op om anbragte børn og unges skolegang. I interviewene diskuteres lærernes egne tilgange og erfaringer samt forhold, som de oplever, der kan hhv. fremme eller vanskeliggøre læring for børnene og de unge. Lærerne beskriver, hvordan de anvender en ressource tilgang i arbejdet med børnene og de unge og taler om niveausvarende krav til læring. Lærerne taler også om betydningen af personlige relationer og engagement samt pædagogisk støtte til de børn, der har brug for det. Endelig drøfter de særlige udfordringer hos forskellige anbragte børn og unge samt bud på håndteringen heraf, samt vigtigheden af samarbejdet med andre instanser og med anbringelsesstedet.

Kapitel 6, Medarbejdere og plejeforældres perspektiver på anbragte børn og unges skolegang, fremstiller analyser af 4 fokusgruppeinterviews med forskellige kommunale aktører, henholdsvis 4 kontaktpædagoger, 4 plejeforældre, 6 familieplejekonsulenter og 4 sagsbehandlere. Det overordnede forskningsspørgsmål, der belyses, er, som i kapitel 5, hvordan de kommunale aktører hver især støtter op om anbragte børn og unges skolegang. De taler om værdisættelse af skolegang og styrkelse af børnenes og de unges omverdensforståelse, rutiner omkring og støtte til lektielæsning samt vigtigheden af relevante faglige krav og balance mellem opbakning og støtte. De drøfter også samarbejde mellem skole, kommune og anbringelsessted samt med forældrene og udfordringer ift. samvær, der for nogle børn og unge kan medføre mistrivsel og koncentrationsbesvær i skolen. Familieplejekonsulenterne og sagsbehandlerne er desuden optagede af, at planer for barnets skolegang er beskrevet i handleplanerne. Sagsbehandlerne omtaler endvidere erfaringer med brug af plejefamilier i forhold til skoletrætte børn og unge samt oplevelsen af balancegang mellem inddragelse af det enkelte barn eller unge og strukturelle rammer for arbejdet, der samtidig kan vanskeliggøre inddragelsen af børnene og de unge. Endelig peger sagsbehandlerne på vigtigheden af, at der udarbejdes en PPV (Pædagogisk Psykologisk Vurdering), inden børn skoleplaceres.

Kapitel 7, Tiltag der kan styrke anbragte børn og unges skolegang, samler op på de foregående kapitlers analyser og diskussioner og udgør i sig selv en diskussion af de centrale empiriske fund, som er kommet frem på tværs af alle analyserne i undersøgelsen. Disse fund kvalificeres med inddragelse af anden relevant dansk og international forskning på området og omsættes afslutningsvis til anbefalinger for konkrete indsatser til styrkelse af anbragte børn og unges skolegang.

Kapitel 8, Konklusion og anbefalinger samler de foregående kapitlers analyser og diskussioner og kommer frem til 3 hovedkonklusioner:

Det er anbringelsen i sig selv, der, ifølge de unge, har størst betydning for, at de klarer sig godt i skolen. Til trods for at de unge italesætter mange forskellige relationer og aspekter ift. dette, så var de retrospektivt ift. deres skolegang i overvejende grad enige om, at anbringelsen er den mest betydningsbærende faktor for, at de klarer sig forholdsvis godt i skolen i dag.

Andres forventninger har stor betydning for børnene og de unge – de vil gerne presses mildt og hjælpes på vej. Særligt forældrenes, men også læreres og plejeforældres/kontaktpædagogers forventninger har ifølge børnene og de unge stor betydning for deres motivation for skolearbejdet. Det er ligeledes vigtigt for dem, at forventningerne følges op af et mildt pres og en tydelig ramme for, hvornår der laves lektier, ligesom de værdsætter, når de voksne omkring dem italesætter, at skolegang er vigtig, og hjælper dem på vej.

Anbragte børn og unges skolegang er kommet på dagsordenen i Københavns Kommunes Socialforvaltning, og der er igangsat en række initiativer på området. Skolegang har stor bevågenhed i kommunen også blandt medarbejderne. I kapitlet opridser vi nogle vigtige initiativer og tiltag, som er igangværende og gennemføres af forskellige aktører.

Undersøgelsen har også givet indsigt i nogle forhold og forskellige aspekter, som modarbejder god skolegang for anbragte børn og unge. Kommunen kan imidlertid med relativt få og enkle greb ændre på nogle af disse forhold. Ud fra dette opstilles afslutningsvis en række anbefalinger, til refleksion og inspiration, henvendt til forskellige relevante aktører så som kontaktpædagoger ved døgninstitutioner, plejeforældre, familieplejekonsulenter, sagsbehandlere såvel som kommunale ledere, politikere og forskere.

Kapitel 1. Introduktion

Projektets baggrund. Hvorfor interessere sig for anbragte børn og unges skolegang?

Anbragte børn og unges skolegang har været på den politiske og forskningsmæssige dagsorden de senere år. I såvel nationale som internationale undersøgelser er det blevet dokumenteret, at anbragte børn og unge på en lang række områder halter bagefter i uddannelsessystemet. Forskningen viser bl.a., at anbragte børn og unge er i højrisiko for ikke at gennemføre 9. klasses afgangseksamen (Olsen, Egelund & Lausten 2011, Bryderup & Trentel 2012), ligesom færre tidligere anbragte unge får en ungdomsuddannelse sammenlignet med unge, der ikke har været anbragt (Andersen et al. 2013). Samtidig viser international forskning, at den væsentligste faktor, for at anbragte børn klarer sig godt i voksenalderen, er, at de klarer sig godt i skolen og får en uddannelse (Werner 2005). Flere nationale og internationale undersøgelser dokumenterer, at skole og uddannelse kan være "vejen ud af udsathed", idet succes med skole og uddannelse kan styrke barnets selvværd og skærme det mod yderligere stigmatisering (Werner 2005, Perthou 2008, Andersen et al. 2008, Fastén 2009). Den svenske forsker Bo Vinnerljung har formuleret dette på følgende måde: "Mislykket skolegang er den stærkeste risikofaktor for anbragte børn efter skoleårene"¹. Der er på denne baggrund god grund til at interessere sig for anbragte børn og unges skolegang.

Udsatte og anbragte børn og unges skolegang kom for alvor på dagsordenen i Københavns Kommune med kommunens strategi for Socialforvaltningens arbejde i 2012-14 (Københavns Kommune, Socialforvaltningen 2012). Her blev der fastsat målsætninger om at reducere de udsatte børn og unges skolefravær og at øge andelen af udsatte børn og unge, der gennemfører 9. klasse². Men hvad skal der til, for at anbragte børn og unge klarer sig fagligt godt og trives i skolen? Mens skolegang for ikke-anbragte børn og unges vedkommende primært er et anliggende mellem barnet selv/den unge, forældrene og skolen, gælder det for anbragte børn og unge, at en række kommunale aktører så som anbringelsesstedets personale eller plejefamilien, sagsbehandleren og familieplejekonsulenten har betydning for deres skolegang. Der opstod på den baggrund et behov i Københavns Kommunes Socialforvaltning for at få bedre indblik i, hvad der karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører på det sociale område yder anbragte børn og unge; om der gøres nok, hvad der er gode erfaringer med, og hvad der eventuelt kan gøres bedre?

Det blev derfor besluttet, at der skulle gennemføres en kvalitativ undersøgelse, som skulle belyse *de sociale hjælpeforanstaltningers* støtte til de anbragte børn og unges skolegang og opsamle eksempler på, hvad der ifølge anbragte børn og unge samt kommunalt ansatte medarbejdere er gode og dårlige erfaringer med i forhold til de anbragte børns skolemæssige præstationer og trivsel.

Undersøgelsen skulle baseres på interviews med børn og unge anbragt både på døgninstitution og i familiepleje, samt interviews med plejeforældre, institutionspersonale, sagsbehandlere, familieplejekonsulenter og

1 Vinnerljung, Bo. "Oplæg ved Evidenskonference – inklusion og positive resultater på børn og ungeområdet 2012". Socialstyrelsen.

2 Der blev tilbage i 2010 nedsat en såkaldt "skolegruppe" i kommunens daværende "Drifts- og Udviklingskontor", som fik til opgave særligt at beskæftige sig med, hvordan man kan reducere skolefraværet blandt børn og unge på kommunens døgninstitutioner med interne skole og øge andelen af institutionsanbragte børn og unge, der gennemfører 9. klasse. Skolegruppens arbejde beskrives nærmere i kapitel 2.

skolelærere. Den skulle munde ud i praksisnære anbefalinger til en styrkelse af den skolemæssige indsats overfor børn og unge i familiepleje og på institution. Endelig skulle undersøgelsen have et stærkt børneperspektiv. En sådan undersøgelse er ikke gennemført tidligere, og vurderingen var, at den ville have stor relevans både for ansatte i Københavns Kommune, og ligeledes for andre kommuners arbejde med at støtte op om anbragte børn og unges skolegang.

Dette var baggrunden for, at Københavns Kommunes Videnscenter for Anbragte Børn og Unge i samarbejde med aktører fra kommunens centrale familieplejeenhed, Center for Familiepleje, og Center for Dag- og Døgninstitutioner for Skolesøgende Børns to døgninstitutioner Kastanjegården og Spanager, udviklede et projekt, som fik titlen; ”Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang”. Center for Familieplejes deltagelse i projektet gav sig selv, da hele kommunens familieplejeindsats er samlet her, på nær den indsats, der vedrører netværksanbragte børn og unge. De to deltagende institutioner blev udvalgt af det tidligere eksisterende Drifts- og Udviklingskontor på baggrund af kriterier om, at de deltagende børn og unge skulle være normalt begavede og gå i folkeskole eller på en videregående uddannelse.

Københavns Kommunes projekt ”Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang”

Projekt ”Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang” blev igangsat i foråret 2014. Projektet er toårigt og har som overordnet formål at generere viden og materialer, der kan være med til at sikre, at anbragte børn og unge gennemfører 9. klasse og oplever at have en god skolegang. Projektet består dels af en undersøgende del, og dels af en mere implementerende del, der handler om, på baggrund af undersøgelsens resultater, at skabe forandring.

Helt centralt i projektet er at få mere viden om, hvordan de anbragte børn og unge selv oplever deres skolegang som anbragte. Det er børnene eller de unge selv, der har erfaret deres skolegang, og derfor har de en privilegeret adgang til viden om, hvad der karakteriserer god skolegang for dem.

For at sikre at anbragte børn og unges perspektiver blev tænkt med i projektet fra projektets start, blev der i forsommeren 2014 etableret en *ungeforskergruppe* bestående af 8 familiepleje – og døgninstitutionsanbragte børn og unge i alderen 13-18 år. Ungeforskergruppen skulle være med til at designe den kvalitative undersøgelse, som ligger til grund for nærværende rapport, og bidrage med analyser og input til undersøgelsens resultater.

Den kvalitative undersøgelse er baseret på interviews med 10 børn og unge anbragt af Københavns Kommune i familiepleje eller på døgninstitution. I interviewene fortæller børnene og de unge åbent om deres opvækst som anbragte og om deres skolegang; om deres oplevelse af støtten til skolegang fra de plejefamilier eller døgninstitutionsansatte, hvor de bor, og om hvordan andre har haft en positiv eller negativ betydning for deres skolegang, herunder forældre, venner, skolelærere, sagsbehandlere og familieplejekonsulenter.

Ydermere består den kvalitative undersøgelse af fokusgruppeinterviews med plejeforældre, kontaktpædagoger fra døgninstitutioner, sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, skolelærere fra en intern skole på en døgninstitution og skolelærere fra en folkeskole. I disse interviews fortæller de forskellige faggrupper og plejeforældrene om, hvordan de arbejder med anbragte børn og unges skolegang, og hvordan de samarbejder på tværs, ligesom de kommer med deres bud på, hvad der i særlig grad kan have en positiv indflydelse på anbragte børn og unges skolegang.

Det er vigtigt at pointere, at undersøgelsen ikke kan ses som repræsentativ for hele Københavns Kommune (i rapportens kapitel 2 uddybes undersøgelsens design og metode). Undersøgelsens styrke er, at den med afsæt i kvalitative interviews kommer i dybden og er baseret på interviews med mange forskellige personer med forskelligartede erfaringer og for manges vedkommende mangeårig faglig viden om emnet; 'anbragte børn og unges skolegang'. Undersøgelsens validitet øges ved, at vi løbende holder de indsamlede data op imod anden forskning på området.

Det samlede projekt "Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang" kan defineres som et *aktionsforskningsprojekt*, hvilket bl.a. betyder, at en erklæret målsætning er at igangsætte forandringsprocesser under forskningsforløbet (Kildedal 2005). Det var således hensigten, at den samlede undersøgelses resultater og anbefalinger undervejs i projektperioden skulle omsættes til nye initiativer og handlinger, der kunne styrke Socialforvaltningens arbejde med de anbragte børn og unges skolegang. Helt konkret skulle der i løbet af projektperioden implementeres nye tiltag på familieplejeområdet via Center for Familiepleje og via Center for Dag- og Døgningstitutioner for Skolesøgende Børns to deltagende døgninstitutioner, Kastanjegården og Spanager.

Undervejs i projektet blev den ene døgninstitution, Kastanjegården, imidlertid lukket som et led i kommunens omstilling af anbringelsesområdet. Den anden institution, Spanager, var del af et center, som var i gang med at blive nedlagt, og institutionen var derfor ved at blive forankret i et andet center. Konkret betød dette, at den oprindelige centerleder stoppede halvvejs i projektet, og den nye konstituerede centerleder, som indtrådte i projektets styregruppe, havde travlt med omorganiseringen. Også den skolelærer, som havde haft det overordnede ansvar for projektet på Spanager, stoppede og udtrådte af projektet. Undervejs i projektperioden indgik Spanager i et andet projekt, der har til formål at støtte anbragte børn og unge på døgninstitutioner og opholdssteder i at få en folkeskoleuddannelse med en succesfuld overgang til ungdomsuddannelse³. Centerchefen og en behandlingsansvarlig psykolog på stedet vurderede på den baggrund, at det ville virke forstyrrende at skulle omsætte nærværende undersøgelses anbefalinger i nye tiltag samtidig med at det andet projekt var i gang. Nærværende undersøgelses konklusioner og anbefalinger er af disse forskellige årsager i projektperioden alene omsat til nye tiltag på familieplejeområdet. I bilaget bagerst beskriver vi de nye tiltag, som projektet har foranlediget på familieplejeområdet. Bilaget er tænkt som inspiration til andre kommuner.

Undersøgelsens forskningsmæssige baggrund

Vi har som optakt til undersøgelsen afdækket hvilke undersøgelser, der er lavet i en dansk kontekst, som har fokus på anbragte børn og unges skolegang. De væsentligste undersøgelser var, da vi indledte projektet i 2014, hhv. SFI's undersøgelse med titlen "Anbragte børns undervisning" fra 2008 (Andersen et al.), der fokuserer på skolegang på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder og SFI-udgivelsen "Tidligere anbragte som unge og voksne" fra 2011 (Olsen, Egelund & Lausten), der, baseret på registerdata, analyserer langtidsvirkningerne af at have været anbragt udenfor hjemmet som barn i forhold til uddannelse, arbejdsmarkedsdeltagelse, helbred og kriminalitet som ung og voksen. Desuden Bryderup og Andsagers undersøgelse: "Skolegang for anbragte børn og unge" fra 2006 og Bryderup og Trentels undersøgelse: "Tidligere anbragte unge og uddannelse" fra 2012. I førstnævnte undersøgelse

³ Projektet kaldes "Styrket indsats overfor anbragte børn" og gennemføres af Positive Deviance Academy/Günes Consulting

er der fokus på døgninstitutionsanbragte børn og unges skolegang på interne skoler på døgninstitutioner samt på en ekstern skole, mens sidstnævnte undersøgelse, på baggrund af dybdegående kvalitative interviews med 35 tidligere anbragte unge, beskriver, hvordan det uddannelsesmæssigt går tidligere anbragte unge.

Også Rockwool Fondens rapport: ”Når man anbringer et barn II” fra 2013 (Andersen et al.), der, på baggrund af landsdækkende registerdata, forsøger at afdække betydningen af udvalgte baggrundskarakteristika hos barnet i forhold til risikoen for at blive anbragt i løbet af opvæksten, er relevant at nævne her. Dertil kommer SFI’s forskningsoversigt fra 2009 med titlen ”Anbragte børn og unge”, som har et kapitel om anbragte børn og unges skolegang (Egelund et al. 2009), samt Egmont Fondens signaturprojekt ”Lær for livet”, der som optakt til projektet i 2012 udarbejdede en tematiseret gennemgang af forskningslitteraturen på området, hvilken er en god introduktion til primært den danske forskning på området frem til 2012⁴.

Endelig er der SFI’s undersøgelse fra 2015 om anbragte børn og unges trivsel, som udkom, mens dataindsamlingen til nærværende undersøgelse var i gang. Undersøgelsen kortlægger, hvordan anbragte 11-17årige børn og unge trives i forhold til deres anbringelsessted, familie, skole, helbred, fritid og venskaber (Ottosen et al. 2015). Vi inddrager endvidere forskellige nordiske og internationale studier undervejs i rapporten, hvor det er relevant.

I det følgende opridses et par af de temaer, som vi med baggrund i forskningen interesserer os for i undersøgelsen:

Lave forventninger til anbragte børn og unges skolepræstationer

En væsentlig problemstilling i forhold til anbragte børn og unges skolepræstationer vedrører de *forventninger*, som voksne omkring dem har. Bryderups forskning viser, at der i Danmark igennem årene har været et manglende fokus på anbragte børn og unges skolegang kombineret med, at de voksne omkring børnene og de unge har haft for lave forventninger til dem (Bryderup & Trentel 2012). En af Vinnerljungs undersøgelser fra Sverige bekræfter ligeledes, at plejefamilier, lærere, socialrådgivere og pædagoger ofte *undervurderer plejebarnets kognitive formåen* og derfor har lave forventninger til barnet, hvorfor der ikke altid bliver stillet relevante faglige krav⁵. Vinnerljung omtaler dette som ”kognitiv forsømmelse”. Den tyskfødte forsker og socialpsykolog Robert Rosenthal offentliggjorde i 1968 sin forskning om sammenhængen mellem læreres forventninger til deres elever og elevernes faktiske præstationer. Forskningen viste, at eleverne i en skoleklasse var tilbøjelige til at indfri de forventninger, som lærerne havde til dem. Mødte lærerne bestemte elever med forventningen om, at disse var fagligt dygtige, opnåede eleverne bedre resultater end de elever, til hvem lærerne havde ringe forventninger (Rosenthal & Jacobsen 1968).

I undersøgelsen spørger vi børnene og de unge, hvad andres forventninger i forhold til deres skolepræstationer betyder for dem. Vi spørger tilsvarende plejeforældre og professionelle, hvilke forventninger de selv og andre møder børnene og de unge med.

4 Rapporten er udarbejdet af Maria Sander for Egmont Fonden i 2012. Den er ikke udgivet, men kan findes på følgende hjemmeside: <http://www.egmontfonden.dk/Fokusomrader/Borne--og-unge-projekter/Projekt-7/>

5 Vinnerljung, Bo. ”Oplæg ved Evidenskonference – inklusion og positive resultater på børn og ungeområdet 2012”. Socialstyrelsen.

Almen dannelse som forudsætning for en god skolegang

En anden vigtig pointe i forskningen er, at de anbragte unge i overvejende grad kommer fra socialt udsatte familier med ringe uddannelseskultur og uddannelseserfaringer. De vokser op i "oplevelsesfattigdom" og med mangelfuld 'dannelse'. Næsten alle de anbragte mangler voksenstøtte og hjælp til lektier og uddannelsesvalg (Bryderup & Trentel 2012). SFI's trivselsundersøgelse fra 2015 viser i tråd med dette, at anbragte børn og unge – og særligt de institutionsanbragte – er mindre gunstigt stillede end deres jævnaldrende i almindelighed, når det kommer til dannelse og omverdensforståelse. Konklusionen drages på baggrund af de anbragte børn og unges besvarelser om adgang til at læse bøger, at følge med i nyhedsstrømmen, og om de har tilgængelige voksne, de samtaler med om politiske eller kulturelle emner. I tråd med dette argumenteres der for, at der er en sammenhæng mellem mangelfuld dannelse og problemer med skolegangen.

I forlængelse af disse to undersøgelser er det nærliggende at interessere sig for den franske forsker Pierre Bourdieus kapitalbegreb, som er udviklet på baggrund af studier af det franske uddannelsessystem. Særligt hans vægtning af det, han omtaler som den "kulturelle kapital", nemlig ressourcer i form af kulturel viden, herunder skolekundskaber og viden om kunst og litteratur, er relevant i en analyse af, hvorfor nogle børn har nemmere ved at begå sig i skolesystemet end andre. En af Bourdieus væsentlige pointer er netop, at det at klare sig godt i skolen ikke bare handler om intelligens eller teknisk kunnen men i høj grad også handler om, hvilke normer og "uddannelseskultur" man har med sig hjemmefra (Bourdieu 1997). Det er derfor nærliggende at interessere sig for, om anbragte børn og unge på anbringelsesstedet får en god almen dannelse og uddannelseskultur med sig, der kan ruste dem til at klare sig godt i skolen og til fremtidige uddannelsesforløb.

Hvor placerer nærværende undersøgelse sig i forskningen, og hvad bidrager den med, som er nyt?

De problemstillinger, der særligt har været fremtrædende i forskningen, kan sammenfattende siges at være, at langt færre anbragte børn og unge gennemfører folkeskolen og får en ungdomsuddannelse sammenlignet med andre børn og unge. Børnene og de unge kommer i stor udtrækning fra en uddannelsesfjern baggrund, og mange er vokset op i oplevelses- og økonomisk fattigdom med ringe eller ingen hjælp til skolegang. De mangler den almene dannelse, som andre børn som noget selvfølgelig har med hjemmefra, hvilket har negativ indflydelse på deres muligheder for at klare sig godt i skolen. Der har i Danmark gennem årene været et for lille fokus på de anbragte børn og unges skolegang kombineret med, at voksne omkring børnene og de unge har haft for lave forventninger til deres skolepræstationer. Mange anbragte børn og unge har oplevet hyppige skoleskift samt skift i anbringelsessted, og mange har haft et stort fravær fra skolen både før og under anbringelsen. Forskningen i familieplejeanbragte børn og unges skolegang er i særlig grad begrænset.

Nærværende undersøgelse bidrager til eksisterende forskning ved særligt fire forhold:

- Vi har fokus på børneperspektivet samt inddragelse af børn og unge gennem etableringen af en ungeforskergruppe.
- Vi har et særligt fokus på, hvordan de forskellige faggrupper og plejeforældre, som er en del af de sociale hjælpesystemer, støtter børnene og de unge i deres skolegang, men interesserer os også for skolelærernes betydning.
- Vi beskæftiger os både med familiepleje og døgninstitutioners støtte til anbragte børn og unges skolegang.
- Vi kommer med praksisnære anbefalinger til både de sociale hjælpeforanstaltninger og til skoleområdet.

Forsknings- og arbejds spørgsmål

Som beskrevet indledningsvis er der tale om et aktionsforskningsprojekt, hvis resultater og anbefalinger henvender sig primært til medarbejdere og ledere fra Københavns Kommune og andre kommuner, der ønsker at styrke kvaliteten i anbragte børn og unges skolegang. Projektet skal både belyse, hvad der allerede gøres, som ser ud til at have en positiv eller negativ indflydelse, og samtidig identificere og iværksætte nye tiltag, der yderligere kan styrke kommunens arbejde med anbragte børns skolegang. Endelig skal undersøgelsen komme med anbefalinger til både familiepleje- og døgninstitutionsområdet.

Vi er gået til interviewene med følgende overordnede spørgsmål:

1. Hvad skal der til, for at anbragte børn og unge oplever, at de trives i skolen og klarer sig fagligt godt?
2. Hvilken betydning, oplever anbragte børn og unge, at forskellige fagpersoner hhv. plejeforældre, kontaktpædagoger, sagsbehandlere, familieplejekonsulenter og skolelærere har for deres skolegang?
3. Hvordan støtter hhv. plejeforældre, kontaktpædagoger, lærere, familieplejekonsulenter og sagsbehandlere op om anbragte børn og unges almene dannelse og skolegang?
4. Med baggrund i de anbragte børn og unges samt fagpersoners erfaringer og perspektiver: Hvilke tiltag kan yderligere styrke anbragte børn og unges skolegang?

Spørgsmål 1 og 2 besvares i kapitel 4, som indeholder analyser af ungeinterview og respons fra ungeforskergruppen. Spørgsmål 3 besvares i kapitel 5 og 6, som indeholder analyser af seks fokusgrupper med forskellige fagprofessionelle og plejeforældre. Spørgsmål 4 besvares i kapitel 7, som udgør en diskussion af de væsentlige empiriske fund, der fremkom på tværs af analyserne med faggrupper og unge.

Efter således at have introduceret projektets baggrund og indhold vil vi i næste kapitel uddybe projektets forankring, design og metoder.

Kapitel 2. Projektets forankring, design og metode

Dette kapitel handler om projektets forskningstilgang, nemlig aktionsforskning, dets organisering og forankring i "Videnscenter for Anbragte Børn og Unge" (VABU) i Københavns Kommune. Desuden introducerer vi relevansen af at arbejde med et børneperspektiv og med at inddrage unge som medforskere. Vi beskriver også den kvalitative undersøgelses design og metode. Dernæst følger et lille afsnit om den skriftlige fremstilling af det kvalitative materiale og om anonymisering. Til sidst har vi et afsnit om den socialpolitiske virkelighed og udviklingsarbejde i Socialforvaltningen; dette beskriver de interviewede medarbejders socialpolitiske og arbejdsmæssige ramme, mens undersøgelsen var i gang.

Aktionsforskning

Projektet "Styrkelse af anbragte børn og unges skolegang" undersøger en foranderlig og kompleks social virkelighed med et tydeligt fokus på børn og unges levede erfaringer og med et klart mål om at skabe positiv forandring for deres skolegang og dermed fremtidige muligheder for at trives og klare sig godt. Hvordan kan vi få indsigt i mulige forandringer? Og hvordan kan vi bidrage til at skabe positive forandringer?

Med baggrund i en fænomenologisk videnskabelig tradition kan svaret på det første spørgsmål findes ved at inddrage relevante aktørers perspektiv på egne erfaringer i hverdagslivet, herunder familieliv, skoleliv og arbejdsliv. Indsigten i det erfarede hverdagsliv opnås gennem subjektive og dybdegående beskrivelser fra aktørernes eget perspektiv (Guldager 2015: 79-114).

Svaret på det andet spørgsmål kan findes i aktionsforskningen, som dette projekt er forankret i. Aktionsforskning er en forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager. Aktionsforskning har bevidst til hensigt at *igangsætte forandringsprocesser* under forskningsforløbet og anvende den akkumulerede viden til at styre forskningen (Kildedal 2005). Dette er forskelligt fra f.eks. grundforskning, hvor man ofte venter med at videreformidle resultater og anbefalinger, til undersøgelsen er helt afsluttet, og hvor forskeren som regel ikke er involveret i implementering af forskningens anbefalinger. I praksis har dette betydet, at vi løbende, mens vi har indhentet data, har formidlet de foreløbige resultater til relevante kommunale aktører og medvirket til at igangsætte nye tiltag på familieplejeområdet, som kunne forbedre kommunens arbejde på området. Et eksempel på dette er, at vi ret tidligt i projektførløbet kunne se, at der var behov for, at familieplejekonsulenter gjorde mere ud af at italesætte skolegang som vigtig i deres dialog med plejefamilier. Vi formidlede derfor de meget foreløbige resultater af interviewene med børn og plejeforældre til familieplejekonsulenter, længe før rapporten var færdig, og drøftede på denne baggrund deres rolle, ligesom vi udarbejdede nogle helt konkrete nye spørgsmål, som familieplejekonsulenterne fremover skal stille i forbindelse med godkendelse af nye plejefamilier (se bilag bagerst).

Et andet særligt forhold ved aktionsforskning er, at den er *deltagerorienteret*, hvilket betyder, at deltagerne er involverede som medforskere i et eller andet omfang. I vores tilfælde er det primært anbragte børn og unge, som via en ungeforskergruppe inddrages aktivt som medforskere (ungeforskergruppens arbejde uddybes senere i dette kapitel samt i kapitel 3). Derudover involveres også kommunalt ansatte ledere, medarbejdere

og eksterne forskere i drøftelser af undersøgelsens resultater og anbefalinger via projektets styre-, projekt- og følgegruppe (se nedenfor). Netop det deltagende aspekt ved aktionsforskning er væsentligt at fremhæve, da det har betydning for såvel projektets *organisering* som de *metoder*, vi anvender i projektet.

Det er vigtigt at bemærke, at aktionsforskning ikke er neutral. Derimod indebærer aktionsforskning en aktiv stillingtagen fra forskeren, i dette tilfælde videnscentrets medarbejdere og de øvrige projektdeltagere fra Københavns Kommune, som på forhånd har et klart defineret formål med at gennemføre projektet/undersøgelsen (at styrke anbragte børn og unges skolegang), og som derfor også er aktivt involverede i at implementere undersøgelsens resultater.

Aktionsforskning er overordentlig relevant som forskningstilgang, når de projektansvarlige selv er ansat i kommunen, som det er tilfældet her. Som et videnscenter forankret i Københavns Kommunes Socialforvaltning har vi gode muligheder for løbende at være i dialog med de praktikere og ledere, som skal være med til at muliggøre forskningen og efterfølgende deltage i eller bakke op om implementeringen af nye tiltag.

Forankring i Videnscenter for Anbragte Børn og Unge

Videnscenter for Anbragte Børn og Unge (VABU) er Københavns Kommunes videnscenter på anbringelsesområdet, etableret som en enhed indenfor rammerne af Socialforvaltningens familieplejeenhed, Center for Familiepleje (CFF). CFFs primære opgave er at rekruttere, godkende og uddanne plejefamilier, give plejefamilierne løbende råd og vejledning samt at matche børn og unge med relevante plejefamilier.

Videnscentret bedriver aktionsforskning og metodeudvikling, der udspringer af konkrete og praksisnære problemstillinger indenfor anbringelsesområdet, med det formål at bidrage til at forbedre praksis – også den praksis, videnscentret i et mindre omfang er en del af. Vi erkender, at opdraget til undersøgelsen ikke er neutralt, og at vi ikke kan hævde at have en udenforståendes position, idet vi også indgår i og er en del af det system, som vi beskriver og analyserer i rapporten. Det er heller ikke et mål for forskningen, at den skal være neutral, jævnfør afsnittet ovenfor om aktionsforskning. Netop fordi vi selv er ansat i kommunen, har vi en privilegeret adgang til feltet; eksempelvis råder Center for Familiepleje over en database indeholdende samtlige plejefamilier ansat af Københavns Kommune med mailadresser og telefonnumre, hvilket gør det relativt nemt for os at få adgang til interviews med plejefamilier og plejebørn. Vores forankring i kommunen giver os også adgang til løbende at få viden om, hvad de praktikere, som vi i hverdagen møder på kontoret, over frokosten eller til fælles personalemøder, er optagede af og arbejder med. Dette giver os gode muligheder for løbende at få adgang til en viden, som man som forskningsmedarbejder ved en forskningsinstitution ikke ville have fået. Da vi samtidig også underviser plejefamilier på CFFs kurser, får vi ligeledes derigennem en viden om, ”hvad der rører sig” i deres verden.

Som akademisk uddannede medarbejdere i et videnscenter har vi imidlertid ikke selv en direkte rolle at spille i det praktiske arbejde, som i det daglige udføres af sagsbehandlere og familieplejekonsulenter omkring os. I den forstand er vi udenforstående, idet vi ikke selv er med til at træffe beslutninger om indsatsen overfor konkrete børn eller at give råd og vejledning til plejefamilier. Når vi interviewer medarbejdere eller anbragte børn og unge, præciserer vi altid, at vores rolle er at være forskere, og at vi ikke har indflydelse på konkrete beslutninger, der angår den enkelte informant, ligesom vi forklarer, at deres udsagn vil

blive anonymiseret. Dog orienterer vi om, at vi kan være nødsaget til at lave en underretning, hvis vi i forbindelse med vore undersøgelser bliver bekendte med bekymrende forhold. Vi orienterer også om, at vi i et sådant tilfælde altid ville orientere informanten forinden.

I vores undersøgelser er det en væsentlig metodisk bestræbelse vedvarende at forholde os åbent og nysgerrigt overfor feltet, også i forhold til de emner, som vi ikke kan undgå at have et forhåndskendskab til. Det betyder bl.a., at vi spørger ind til de fagtermer og indforståede formuleringer, der anvendes af praktikere, når vi interviewer dem, selv om der kan være tale om begreber, som er en del af vores fælles fagsprog. Denne bestræbelse ligner den, som beskrives indenfor antropologien, i forhold til at udøve feltarbejde i egen kultur (Rosaldo 1989). Det kræver en bevidst opmærksomhed at undgå at blive "hjemmeblind", forstået på den måde, at man risikerer at blive blind for at stille væsentlige spørgsmål, når man laver undersøgelser i egen kultur, fordi man kan komme til at tro, man kender svarene på forhånd. Netop på grund af videnscentrets forankring i Center for Familiepleje er vi ekstra opmærksomme på at forholde os bevidst og kritisk, også til den praksis, der udspringer herfra. Endelig betyder videnscentrets forankring i Københavns Kommune, at en række vidensmedarbejdere og ledere gennemlæser den endelige rapport og gives mulighed for at komme med forslag til ændringer, inden rapporten trykkes.

Projektets organisation

Organisatorisk har vi lagt vægt på, at kommunale aktører, som spiller en væsentlig rolle i forbindelse med kommunens arbejde med anbragte børn og unges skolegang, enten i kraft af deres beslutningskompetence på området eller deres faglige virke, er aktivt involverede i projektet. Projektet har dels en smalt funderet *styringsgruppe*, bestående af projektlederen samt centercheferne fra Center for Familiepleje og Center for Dag- og Døgninstitutioner for Skolesøgende Børn, hvis opgave det er primært at sikre projektets fremdrift og at holde chefer på et højere plan i kommunen orienterede om projektet.

Dels har projektet en lidt bredere *projektgruppe*, der oprindeligt bestod af ledere fra de to medvirkende døgninstitutioner, Spanager og Kastaniegården, samt projektlederen og et par medarbejdere fra Videnscenter for Familiepleje. Projektgruppens rolle har bl.a. været at drøfte den kvalitative undersøgelses design og resultater, at finde relevante unge til ungeforskergruppen og at skaffe informanter til deltagelse i de kvalitative interviews, at kvalitetssikre undersøgelsens resultater og endelig at sørge for, at disse blev kommunikeret ud til de relevante parter og implementeret i praksis. Undervejs i projektet er, som beskrevet i introduktionen, den ene af de to medvirkende døgninstitutioner, Kastaniegården, blevet lukket, hvorfor repræsentanter fra denne udtrådte af følgegruppen og projektgruppen. Endelig er der etableret en mere bredt funderet *faglig følgegruppe*, sammensat af forskere, kommunale medarbejdere og andre aktører med viden om området (følgegruppens deltagere nævnes ved navn i rapportens forord). Følgegruppen har mødtes ca. to gange årligt og spillet en væsentlig rolle i forhold til at komme med input og feedback til undersøgelsens design og gennemførelse, samt i forhold til nærværende rapport og projektets øvrige aktiviteter.

Skoleprojektet er gennemført af tre personer, der alle var ansat i Videnscenter for Anbragte Børn og Unge, da projektet blev startet op i april 2014. Line Klyvø og Sofie Danneskiold-Samsøe har baggrund i hhv. kulturmødestudier & pædagogik og antropologi. Mette Larsen er leder af videnscentret og antropolog. De har alle tre bidraget til gennemførelsen af undersøgelsen og den efterfølgende rapportskrivning, men

Sofie fik ansættelse et andet sted undervejs i processen, og har derfor ikke været med til at skrive hele rapporten. Udover de tre forskere, har en gruppe af anbragte børn og unge som tidligere nævnt fungeret som medforskere på undersøgelsen. Deres rolle i projektet uddybes nedenfor.

Børn og unges ret til deltagelse

Med børnekonventionens artikler, der omhandler høring af børn, og implementeringen af disse i nyere lovgivning, herunder Barnets Reform, er man i stigende grad begyndt at betragte børn og unge som medborgere med en række rettigheder på lige fod med voksne. Lovgivningen foreskriver således, at børn og unge uanset alder har ret til at blive hørt i spørgsmål, der vedrører deres egen sag, f.eks. i forbindelse med anbringelse, samvær og hjemgivelse⁶.

Videnscenter for Anbragte Børn og Unge (VABU) lægger i overensstemmelse hermed stor vægt på, at børns erfaringer, behov og ønsker bør afdækkes, inddrages og tillægges værdi i alle beslutninger, der vedrører deres liv og anbringelse. Derfor har børneperspektivet en central status både i alle VABUs aktionsforskningsundersøgelser og metodeudviklingsprojekter.

Med inspiration fra Hanne Warming (2011) kan man identificere tre motivationsfaktorer til at inddrage børn og unge. Dels en *metodisk motivation*: Når vores overordnede formål med videnscentret er at forbedre kvaliteten i anbringelser af børn og unge, er vi også nødt til at tale med de børn og unge, som selv har erfaret, hvad det vil sige at være anbragt. Børnene og de unge er mest vidende om, hvad der karakteriserer en god anbringelse og kun ved at spørge dem selv, kan vi få adgang til denne viden. Dels en *demokratisk motivation*: Vi oplever, at al for megen forskning foregår, og alt for mange beslutninger træffes, hen over hovedet på de børn, det hele handler om. Børn har ret til at deltage i samfundslivet men svært ved at komme til orde i den offentlige debat, og det vil vi gerne være med til at ændre på. Endelig en *etisk motivation*: Vi mener, at det har en værdi i sig selv, at børn og unge oplever, at voksne reelt lytter til dem og inddrager dem. Der ligger en anerkendelse og en værdsættelse i at blive lyttet til, som kan bidrage til øge livskvaliteten i barnets liv her og nu samt til at styrke barnets selvværd.

Ungeforskergruppen – etablering, sammensætning og rolle i projektet

Baggrunden for at etablere en ungeforskergruppe er i denne undersøgelse netop et ønske om at styrke børneperspektivet i forskningen. Børneperspektivet går samtidig hånd i hånd med aktionsforskning, idet et særligt forhold ved aktionsforskning som nævnt er, at den er deltagerorienteret. Dette betyder i nærværende projekt, at de unge er involverede som medforskere. For at understrege dette, har vi valgt navnet 'ungeforskergruppe' for den gruppe af unge, der har fulgt og bidraget til undersøgelsen med erfaringer og synspunkter. I udgangspunktet ønskede vi at invitere normalt begavede anbragte børn og unge i aldersgruppen 13 til 18 år og med forskellige baggrunde og erfaringer med i ungeforskergruppen, det vil sige både børn og unge med

⁶ Mens der tidligere var en aldersgrænse på 12 år, for hvornår børn skal høres, blev denne aldersgrænse fjernet med en ændring af Serviceloven 1. juli 2011. Nu skal børn og unge som udgangspunkt altid høres uanset alder, medmindre deres modenhed eller sagens karakter taler imod det (Servicestyrelsen 2011).

erfaringer fra døgninstitution og plejefamilie, med forskellige skoleerfaringer og med forskellige køn, aldre og etniske baggrunde. Vi havde ikke noget særligt fokus på enten gode eller dårlige skoleerfaringer, men ønskede at inddrage forskellige erfaringer. Vi ville desuden gerne invitere børn og unge, som kunne bidrage positivt med gode inputs, og som var indstillede på at deltage i et længere og forpligtende forløb. Oprindeligt forestillede vi os et forløb på to år, men efter det første møde besluttede vi at komprimere forløbet til et år, fordi vi erfarede, at to år var lang tid at forpligte sig for ungeforskere.

Kontakt til unge på døgninstitution

Vi kontaktede oprindeligt lederne af de to deltagende døgninstitutioner med det forslag, at vi kom ud på institutionerne og orienterede de anbragte børn og unge om projektet og om vores ønske om, at nogle af disse ville medvirke som informanter eller ungeforskere. Lederne foretrak imidlertid, at personalet på institutionerne udvalgte og kontaktede unge på institutionerne, og at de informerede de unge om projektet og spurgte, om de ville deltage. Lederne mente, at en stor del af de unge på institutionerne ikke ville egne sig til at deltage, fordi de kunne have vanskeligt ved at indgå i en gruppe og deltage i møder, eller fordi de stod over for at skulle hjemgives. Personalet på institutionerne har overblikket over, hvilke unge, der er til stede, som er i stand til, og som har tiden til at deltage. Børnene og de unge går i forskellige skoler og har forskellige fritidsaktiviteter, og de tager selvstændigt til og fra institutionen. Deres planer kan desuden ændre sig fra dag til dag, så det er ikke nemt på forhånd at vide, hvem der er til stede. Man skal derfor kende børnene og de unge og være tæt på dem, når man laver aftaler med dem. Det gør personalet – og derfor blev det aftalt, at det var personalet, som tog den indledende snak med de unge om projektet.

Gennem personalet fik vi således kontakt til unge på institutionerne, og vi sendte dem skriftlig information om projektet og ungeforskergruppen. De unge var imødekommende og interesserede, da vi kontaktede dem, men det var generelt svært at fastholde kontakten. Det lykkedes at få tilsagn fra 5 unge fra døgninstitutionerne, men kun 3 af disse kom til møderne.

Kontakt til unge i familiepleje

Som del af Center for Familiepleje har vi som nævnt en privilegeret adgang til børn og unge i pleje, da vi i forvejen har kontakt til deres plejeforældre. Vi henvendte os til børn og unge i familiepleje ved at informere om projektet og ungeforskergruppen i Center for Familieplejes nyhedsbrev til plejefamilier og ved at skrive et brev om undersøgelsen til dem og til deres plejeforældre. Kriteriet for udvælgelse af unge var først og fremmest, at de boede i nærheden af den døgninstitution, hvor fokusgruppe møderne fandt sted. Dernæst forsøgte vi at få variation i køn, alder og etnisk baggrund samt skoleerfaringer. Da vi ikke havde de unges telefonnumre, fulgte vi op ved at ringe til plejeforældrene efterfølgende. Hensigten var at få de unges telefonnummer fra plejeforældrene, så vi kunne ringe direkte til de unge for at fortælle mere om undersøgelsen og spørge, om de ville deltage.

Kontakten til de unge viste sig i praksis at forløbe anderledes. Plejeforældrene påtog sig som en naturlighed at tale med den unge om vores forespørgsel og overbringe svaret til os på nær en enkelt, som med det samme gav telefonnummer på sit plejebarn, så vi selv kunne spørge vedkommende. En enkelt plejefar besluttede på egen hånd, at plejedatteren (på 16 år) ikke skulle deltage. Efter plejefarens udsagn ville hun gerne deltage, men han mente ikke, det ville være godt for hende. I andre tilfælde påtog plejeforældrene sig at forsøge at overtale de unge. Det lykkedes for nogle, som sagde, at deres plejebarn ikke i udgangspunktet var interesseret men

gerne ville, efter plejeforældrene havde talt godt for sagen. Andre unge afviste interview, fordi de ikke mente, de hørte til målgruppen, altså børn og unge i pleje. De var typisk kommet i pleje som helt små og var blevet boende i den samme plejefamilie. De ønskede at være som andre børn og unge, der lever i en familie og ikke skille sig ud. Andre igen ønskede ikke at sidde i et forum med andre (anbragte) unge, måske af samme grund.

Generelt var både plejeforældre og unge positive overfor de unges deltagelse i ungeforskergruppen. Nogle gav udtryk for, at de var særligt udvalgte, og de var nysgerrige og spændte på at møde andre unge i gruppen. Men der var også unge, der var skeptiske over for at deltage. Særligt var de skeptiske over for at tage tid til ungeforskergruppen ud af en hverdag fyldt med andre gøremål og interesser, og det kunne også være svært for nogle at forpligte sig et år frem i tiden.

Vi fik tilsagn om deltagelse i ungeforskergruppen fra 10 børn og unge, men 1 fra døgninstitution og 1 fra plejefamilie blev senere forhindrede i at deltage, så der i stedet blev 8 børn og unge i gruppen: Ibrahim, Isak, Hatidze, Marcus, Lasse, Nicolas, Sarah og Natasha. Heraf bor 5 i plejefamilie og 3 på døgninstitution. 5 af dem var drenge, og 3 var piger, og de var mellem 12 og 16 år, da vi etablerede gruppen i sommeren 2014 og naturligvis et år ældre, da vi afsluttede gruppen i sommeren 2015. 1 af dem går i intern skole på døgninstitutionen (mens 3 andre tidligere har gået på intern skole), 1 går i specialskole, og de øvrige 6 går i folkeskoler. 5 af deltagerne har 1 eller 2 forældre med etnisk minoritetsbaggrund.

Ungeforskergruppens rolle i projektet

De 8 ungeforskere har bl.a. bidraget til undersøgelsens design ved at komme med input til hvilke temaer, det ville være relevant at tale med andre anbragte unge om og ved løbende at kommentere på de indhentede data. I praksis er det foregået sådan, at ungeforskerne er blevet præsenteret for uddrag af interview med andre anbragte børn, unge og fagpersoner, og på den baggrund har de diskuteret disse emner og er kommet med deres erfaringer i forhold til de forskellige emner. Vi forsøgte også at få deres input til relevante temaer i fokusgruppeinterviews med professionelle og plejeforældre. Dette viste sig dog at være en noget abstrakt opgave for dem, og de bidrog derfor kun i beskedent omfang til dette. Ungeforskerne kunne derimod særligt bidrage i forhold til at kommentere på interviewene med andre børn og unge, hvor de qua deres egne erfaringer er en slags eksperter, og de fik derfor en rolle som både medinformanter og medforskere (ungeforskernes rolle og forløbet med at arbejde med ungeforskerne uddybes i kapitel 3, og af kapitel 4 fremgår det, hvordan ungeforskerne har bidraget til analyserne af interviewene med børn og unge).

Undersøgelsens metoder og udvælgelse af informanter

Som nævnt indledningsvis belyser den kvalitative undersøgelse de sociale hjælpeforanstaltningers støtte til de anbragte børn og unges skolegang og opsamler eksempler på, hvad der ifølge anbragte børn og unge samt kommunalt ansatte medarbejdere er gode og dårlige erfaringer med i forhold til de anbragte børns skolemæssige præstationer og trivsel.

Gennemførelse af kvalitative enkeltinterviews med unge

Metodisk anvendte vi i projektet kvalitative enkeltinterviews med anbragte børn og unge. Der er gennemført kvalitative enkeltinterviews med 10 anbragte børn og unge i alderen 13-18 år. Halvdelen af disse er anbragt i familiepleje og halvdelen på døgninstitution.

Interviewene er blevet gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides og udført af forskere, der er særligt trænede i at indfange informantens egne kategorier og livsverden. Som interviewer forsøger man at nærme sig informantens synspunkter og livsverden ved at tage udgangspunkt i de begreber og vendinger, som informanten selv bringer på bane, samtidig med, at man undgår at stille ledende spørgsmål (se Kvale 1997, Spradley 1979).

Et eksempel på dette er den interesse, vi havde for at undersøge, hvordan børnene og de unge oplever anbringelsesstedets og kommunens støtte i forhold til deres skolegang. Var det et emne, som børnene og de unge selv var optagede af? Og var det overhovedet et emne, de ønskede at tale med os om? For at få svar på dette spørgsmål spurgte vi ikke til de unges oplevelse af anbringelsesstedets og kommunens støtte til deres skolegang, i stedet spurgte vi til hvilke personer, der var vigtige for deres skolegang. Typisk blev kammerater, lærere, forældre, plejeforældre og kontaktpædagoger nævnt som de vigtigste personer (på godt og ondt) i forhold til skolegang. Efter at de unge havde berettet om, hvem de så som vigtige for deres skolegang, spurgte vi til, hvilke roller sagsbehandleren og familieplejekonsulenten spiller for skolegangen.

Indledningsvis bad vi de unge om kort at fortælle om deres familie og opvækst og om deres liv i dag med fritid, venner og familie. Vi spurgte til, hvordan de har oplevet deres skolegang fra de startede i skolen til i dag og om, hvem der har været særligt vigtige for deres skolegang. Vi spurgte også til, hvordan de havde oplevet andres forventninger til deres skolepræstationer. Endelig blev børnene og de unge spurgt om deres forventninger og håb for fremtiden, og hvad der skal til for at børn og unge får en god skolegang. Fordi der kun var få spørgsmål, kunne vi bede informanterne om at uddybe interessante pointer.

Interviewene tog mellem 45 og 90 minutter afhængigt af informantens lyst til at fortælle. Til de fleste interviews deltog 2 forskere; den ene interviewede, og den anden skrev ned. Samtlige interviews blev med den unges tilladelse optaget på mobiltelefon og efterfølgende transskriberet.

Udvælgelse af informanter til kvalitative enkeltinterviews med unge

I udvælgelsen af de 10 informanter til ungeinterviews lagde vi vægt på variation indenfor målgruppen, således at vi sikrede, at følgende parametre blev repræsenteret: Køn, alder, etnicitet, gennemført 9.klasse og ikke gennemført 9.klasse, ordinær familiepleje, slægtspleje og døgninstitutionsanbragte.

Udvælgelsen af informanter til ungeinterviews blandt unge på døgninstitution fandt sted på den måde, at 5 unge blev udvalgt og kontaktede af personalet på de medvirkende døgninstitutioner. Det var døgninstitutionernes eget ønske, at de selv skulle stå for kontakten og udvælgelsen, selv om VABU i udgangspunktet lagde op til, at vi fik lov til at henvende os direkte til de unge ved at fremsende breve og ved at besøge dem. Personalet lagde vægt på, at de unge skulle være så velfungerende, at de var i stand til at medvirke aktivt i et interview i længere tid ad gangen, hvorfor det gav mest mening, at det var dem, qua deres særlige kendskab til de unge, som skulle stå for udvælgelsen. Ifølge døgninstitutionerne var der mange af de indskrevne børn og unge, som var for dårligt fungerende til at kunne medvirke. Da udbudet af unge, der kunne og ville medvirke i interview, viste sig at være forholdsvis småt, så vi os nødsaget til at kontakte en tredje døgninstitution i Københavns Kommune for at spørge, om de kunne give os adgang til 2 unge mere.

Vi endte således med at lave interviews med 5 døgninstitutionsanbragte børn og unge fra tre af kommunens døgninstitutioner. Én af de medvirkende døgninstitutioner lagde eksplicit vægt på, at de informanter, der blev tilbudt at medvirke derfra, var velfungerende i skolen og gik i gymnasiet. Ledelsen på døgninstitutionen ønskede, at der med denne undersøgelse blev sat fokus på, at børn og unge bosat på døgninstitution også kan klare sig godt i uddannelsessystemet, og at der blev tegnet et mere positivt billede af døgninstitutionerne. Kendetegnende for de deltagende informanter fra døgninstitutionerne var således, at de alle 5 klarer sig forholdsvis godt i skolen. De interviewede unge fra døgninstitution er mellem 15 -17 år, har alle bestået 9. klasse og er videre i ungdomsuddannelser som gymnasium og handelsskole, og I venter på svar om optagelse på en erhvervsuddannelse.

Det er relevant at nævne, at de medvirkende døgninstitutioner er forskellige og modtager børn og unge med forskellige udfordringer. 2 af de medvirkende børn og unge var bosat på Spanager, der definerer sig som et behandlingshjem med pladser til "behandlingskrævende" børn og unge, mens de to andre medvirkende døgninstitutioner definerer sig som børnehjem, hvor der ikke foregår behandling af børnene og de unge.

De interviewede familieplejeanbragte børn og unge blev fundet gennem familieplejekonsulenterne i Center for Familiepleje, som alle blev bedt om at pege på en række mulige børn og unge, som vi kunne kontakte. Vi lagde vægt på, at variation var vigtigt, og vi bad således blandt andet om bud på børn og unge, der havde gode erfaringer med skolen og børn og unge, der havde mindre gode erfaringer. Reelt viste det sig, at de, der havde skoleproblemer, ikke ønskede at medvirke i interview, måske fordi de ikke brød sig om tanken om at skulle tale om noget, de forbandt med nederlag eller negative oplevelser, så også her endte vi op med en gruppe familieplejeanbragte børn og unge, der havde forholdsvis gode skoleerfaringer og vurderede at klare sig relativt godt i skolen.

Samlet har dette betydet, at de unge, vi har talt med både i familiepleje og på døgninstitution, har været forholdsvis velfungerende, mens børn og unge med store vanskeligheder ikke er repræsenteret i undersøgelsen. Da vi talte med de 10 unge, var de fleste ved at afslutte folkeskolen eller i begyndelsen af en ungdomsuddannelse. 6 ud af de 10 børn har dog tidligere gået på specialskole, i specialklasse og/eller fået støtte i en alment skole.

Man kan problematisere, at de tilsyneladende mest belastede børn og unge, som projektet også omhandler, ikke er kommet til orde. Har den beskyttelse og omsorg, som både plejeforældre og døgninstitutionsmedarbejdere, sandsynligvis i bedste mening, har brugt som argumentation for, at de unge ikke skulle interviewes, medvirket til at umyndiggøre og ekskludere disse børn og unge? I forlængelse af dette kunne man også kritisk spørge, om vores eget forskningsdesign, der indebærer, at børnene og de unge skulle kunne sidde stille og koncentrere sig i et vist tidsrum og oven i købet skulle tale om noget, som de måske ikke havde lyst til at tale om, og som de måske forbandt med personlig fiasko, har medvirket til at ekskludere nogle?

Det forhold, at vi med undersøgelsen altså ikke har nået ud til de børn og unge, som har de dårligste skoleerfaringer, betyder, at vi på denne måde ikke får eksemplerne på, hvad man ikke skal gøre, bragt lige så meget i fokus som eksemplerne på, hvad man skal gøre. Taget i betragtning at undersøgelsens hovedsigte har været efterfølgende at iværksætte nye tiltag på området, der kunne styrke anbragte børn og unges skolegang, giver det god mening, at vi har fat i de børn og unge, som trods alt har relativt gode erfaringer

med at gå i skole. Men når det er sagt, ville det være misvisende at fremstille de interviewede børn og unge som væsensforskellige fra de børn og unge, som har større udfordringer i skolen. Når vi inkluderer de 8 ungeforskere, qua deres rolle som medinformanter, har vi samlet set en meget blandet gruppe af 18 børn og unge, som ikke har oplevet en lige og uhindret vej igennem skolesystemet og livet mere generelt. Flere af dem deltager med det håb, at deres fortællinger kan være eksempler på, hvad der rent faktisk kan lykkes på trods af en turbulent opvækst med langt fra privilegerede vilkår – og hvad der har betydning for, at de unge i dag klarer sig i hvert fald nogenlunde uddannelsesmæssigt. Dertil kommer, at de interviewede medarbejdere og plejeforældre har bred erfaring med anbragte børn og unge, også de børn og unge, som har alvorlige og store vanskeligheder i forhold til skolegang. Deres erfaringer med disse børn og unge er også dokumenteret i undersøgelsen.

Gennemførelse af fokusgruppeinterviews med professionelle

Vi interviewede 4 plejeforældre, 6 familieplejekonsulenter, 4 kontaktpædagoger, 3 skolelærere ved en intern skole på en døgninstitution, 3 folkeskolelærere, 1 pædagog og 1 leder ved en folkeskole samt 4 sagsbehandlere i fokusgrupper. Fokusgrupper er en metode, hvor data produceres via gruppeinteraktion blandt ligesindede omkring et emne, som introduceres af forskeren (Halkier 2005). Endelig har vi i et fælles interview interviewet 2 af kommunens medarbejdere ansat i et såkaldt "skoleteam", der blev etableret i 2010 med sigte på at løfte kvaliteten på kommunens døgninstitutioners interne skoler (skoleteamets arbejde er beskrevet afslutningsvis i dette kapitel).

Når fokusgruppeinterview er valgt som metode i forhold til de professionelle, skyldes det bl.a., at fokusgrupper kan indebære et forandringspotentiale: Når en gruppe medarbejdere drøfter deres daglige praksis i forhold til et bestemt område, vil de ofte blive opmærksomme på såvel fordele som ulemper ved egen praksis og efterfølgende i nogle tilfælde - enten selvstændigt eller i samarbejde med forskeren/projektpersonalet og/eller deres leder - beslutte, at bestemte arbejds gange, procedurer og lignende skal ændres. Dette kan være særligt hensigtsmæssigt jævnfør ønsket om med aktionsforskningen at indføre forandringer i den kommunale praksis. I projektet anvendes fokusgruppeinterviewene både til at indsamle data til undersøgelsen og ligeledes til efterfølgende at gå i dialog med de bestemte medarbejdergrupper om deres praksis i forhold til anbragte børns skolegang, for på denne baggrund at foreslå nye/andre arbejds gange.

Spørgsmålene i fokusgruppeinterviewene med de forskellige professionelle og plejeforældre er ligesom i de kvalitative interviews relativt få og åbne. Vi spurgte indledningsvis til, hvilke styrker og svagheder anbragte børn og unge har i forhold til deres skolegang, og hvad anbragte børn og unge har brug for i forhold til skolegang. Dernæst om faggruppen var involveret i anbragte børns og unges skolegang og hvis ja, hvordan? Hvordan de i givet fald arbejder med anbragte børns og unges skolegang, hvilke redskaber de eventuelt bruger, og hvordan arbejdet med skolegang afspejler sig i omgangen og dialogen med børn og unge? Endelig blev der til sidst spurgt til, hvad de selv så som en god sagsbehandler / familieplejekonsulent / plejeforælder / skolelærer / kontaktpædagog, og hvad der eventuelt kunne forhindre én i at være en god sådan.

Også til fokusgruppeinterviewene deltog i de fleste tilfælde 2 forskere; den ene stillede spørgsmål og styrede diskussionen, og den anden skrev ned. Interviewene blev med informanternes tilladelse optaget på mobiltelefon og efterfølgende transskriberet.

Udvælgelse af informanter til fokusgrupper

I udvælgelsen af informanter til fokusgruppeinterviews har vi lagt vægt på variation, men det har også været et spørgsmål om det muliges kunst. Eksempelvis ville vi gerne have haft både plejefædre og plejemødre til fokusgruppeinterviewet med plejeforældre, men kun plejemødre meldte sig.

Plejeforældre

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 3 plejemødre og et kvalitativt enkeltinterview med 1 plejemor; begge interviews blev gennemført i Center for Familieplejes kontorer. Plejeforældre blev rekvireret via Center for Familieplejes nyhedsbrev til plejeforældre, hvor projektmedarbejderne indsatte en annonce, hvori skoleprojektet kort blev beskrevet og plejeforældre, der kunne have lyst til at medvirke i et fokusgruppeinterview om skolegang blev efterlyst. 1 plejemor henvendte sig hurtigt, fordi hun gerne ville videregive sine erfaringer med henblik på at forbedre forholdene for de anbragte børns skolegang. Yderligere 3 plejemødre blev fundet gennem familieplejekonsulenterne i Center for Familiepleje, som pegede på, at netop disse plejeforældre havde erfaringer med skolegang. Det er på denne baggrund sandsynligt, at de interviewede plejeforældre har et engagement i forhold til plejebørnenes skolegang, som ligger ud over det gennemsnitlige.

Familieplejekonsulenter

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 4 familieplejekonsulenter ansat i Center for Familiepleje. Dette interview blev senere i forløbet suppleret med et kort opfølgende interview med 2 deltagere; det skyldtes, at vi blev opmærksomme på, at vi ikke havde fået spurgt ind til deres oplevelse af plejeforældres støtte til børnenes almindelse, i det første interview. Begge interviews blev gennemført i Center for Familieplejes lokaler. Informanterne blev valgt ved, at vi skrev et brev til samtlige familieplejekonsulenter, hvori vi gjorde opmærksom på, at vi søgte nogle deltagere til interview. Vi gjorde det tydeligt, at vi ikke kun var interesserede i at få deltagere, som havde meget erfaring med skolegang, men i lige så høj grad søgte deltagere, som ikke tidligere havde haft særligt fokus på skolegang som interesse/indsatsområde. Det lykkedes at få ønsket om variation på dette område opfyldt.

Kontaktpædagoger

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 4 kontaktpædagoger fra to af de deltagende døgninstitutioner. Det viste sig vanskeligt at finde en dag, hvor kontaktpædagoger fra alle tre medvirkende døgninstitutioner kunne deltage i interview, hvorfor vi endte med at have deltagere fra to institutioner. Kontaktpædagogerne blev udvalgt ved, at vi kontaktede ledelsen på døgninstitutionerne og efterspurgte medarbejdere, som havde forskellige erfaringer med anbragte børn og unges skolegang. Ledelsen pegede selv på nogle af deres medarbejdere, som havde tid og lyst til at medvirke. Disse medarbejdere fik vi kontaktoplysningerne til og fik en interviewaftale på plads efter en kort briefing over telefonen. Interviewet foregik på en af de to medvirkende døgninstitutioner og varede ca. 2 timer.

Lærere ved intern skole

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 3 lærere fra en intern skole på en døgninstitution. Det var centerchefen, der videreformidlede os til skolelederen på den interne skole, som udvalgte 3 ud af i alt 4 lærere til interview. Udvælgelseskriterierne er os ikke bekendte. Skolelederen aftalte tid og sted for interviewet med de 3 lærere. Interviewet foregik på døgninstitutionen og varede ca. 1,5 time.

Folkeskolelærere

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 3 skolelærere, 1 skolepædagog og 1 leder ved en folkeskole. Vi valgte en folkeskole beliggende udenfor Københavns Kommune ud fra et ønske om, at der skulle være mange anbragte børn og unge på skolen (Københavns Kommune anbringer de fleste børn og unge i omegnskommuner, da det er vanskeligt at rekruttere plejefamilier i København). Vi henvendte os derfor til folkeskoler i flere geografiske områder, hvor familieplejekonsulenter tilknyttet Center for Familiepleje har erfaring for, at der bor mange plejefamilier, og at der dermed er mange anbragte børn og unge, der går i skole. Én af disse skoler beliggende i Nordsjælland indvilligede i at stille op til et interview med en gruppe af lærere, der netop havde erfaringer med at undervise anbragte børn og unge. Skolen havde en årelang erfaring med at modtage børn og unge både fra døgninstitution og fra familiepleje, idet der i oplandet til denne skole bor mange anbragte børn og unge. Kendetegnende ved skolen var derudover, at 1 af familieplejekonsulenterne havde erfaret, at skolen var meget engageret og indstillet på at yde en særlig indsats for at støtte op om de anbragte børn og unges skolegang. Familieplejekonsulenten formidlede kontaktoplysninger og VABU tog kontakt til skolen og fik et interview sat i stand. Interviewet foregik på skolen.

Sagsbehandlere

Der blev gennemført et fokusgruppeinterview med 4 sagsbehandlere fra tre forskellige børnefamilieenheder i kommunen. Udvælgelsen skete ved, at VABU kontaktede ledere fra de tre enheder, som alle pegede på nogle medarbejdere, som kunne deltage. Nogle af de deltagende stillede frivilligt op, mens andre af deres leder blev bedt om at medvirke. Alle blev kontaktet af interviewer fra VABU over telefon og mail op til interviewet og blev her kort briefet om formål med interview og projekt. Nogle havde måske et særligt engagement i forhold til skolegang, men der var også nogle, som gav udtryk for ikke at have særlig erfaring med lige netop skolegang ud over det sædvanlige. Interviewet foregik i Center for Familieplejes lokaler.

Undersøgelsens begrænsninger og styrker

Nogle vil måske spørge, om en undersøgelse baseret på kvalitative interviews med 10 anbragte børn og unge, en ungeforskergruppe med 8 børn og unge, samt en fokusgruppeinterviews med 4 plejeforældre, 6 familieplejekonsulenter, 4 kontaktpædagoger, 3 skolelærere ved en intern skole, 5 folkeskolelærere ved en folkeskole samt 4 sagsbehandlere kan siges at være repræsentativ for Københavns Kommunes arbejde på området. Svaret er, at det er den ikke. Københavns Kommune er stor, og alene på institutionssiden findes der en stribe døgninstitutioner, der arbejder med forskellige tilgange og metoder. Tilsvarende er der på myndighedssiden aktuelt seks forskellige Børnefamilie-enheder, som i nogen grad har forskellige målgrupper, forskellig organisering og forskellige tilgange i arbejdet med de udsatte børn og unge og deres familier. På familieplejeområdet er der endvidere mere end 600 plejefamilier tilknyttet Center for Familiepleje, hvor omkring 28 familieplejekonsulenter er ansat.

Undersøgelsens begrænsning er således, at den bygger på forholdsvis få informanter, hvad angår interviews med de fagprofessionelle, og at den ikke er suppleret af kvantitative data (spørgeskema). Kvantitative data er karakteriseret ved at skabe viden om udbredelse dvs. viden om, hvor udbredt et givent tema eller en problemstilling måtte være, men har bl.a. den ulempe, at de ikke giver respondenterne mulighed for at uddybe og nuancere deres svar. Undersøgelsen skaber således ikke viden om omfanget af vores fund (repræsentativitet). Dette har heller ikke været formålet med undersøgelsen, og vi kan i øvrigt pege på, at mange andre forskere har foretaget kvantitative undersøgelser på området.

Undersøgelsens styrke er, at den går i dybden med grundige kvalitative interviews med mange forskellige informanter med stor viden og/eller erfaring med emnet anbragte børns skolegang, hvor de interviewede informanter har haft mulighed for at forklare og nuancere deres erfaringer og perspektiver. Vi har bestræbt os på så stor variation som muligt i forbindelse med rekrutteringen af informanterne, så disse på medarbejdersiden dækker et bredt område af kommunens arbejde med såvel gode som mindre gode erfaringer med at støtte op om anbragte børn og unges skolegang. Vi må dog erkende, at rekrutteringen af medarbejdere i et vist omfang også var "det muliges kunst", da vi ikke havde mulighed for selv at beslutte hvilke medarbejdere, der skulle deltage og hvilke ikke. En anden styrke er det stærke børneperspektiv, som er fremkommet ved, at i alt 18 børn og unge anbragt i henholdsvis plejefamilier og på institution deltager i undersøgelsen som medforskere og informanter. I en kvalitativ undersøgelse anses 18 informanter for at være mange. De 18 deltagende børn og unge har vidt forskellige erfaringer, der inkluderer ophold på forskellige institutioner, i forskellige plejefamilier, og møder med et utal af forskellige sagsbehandlere og andre kommunalt ansatte medarbejdere. Særligt børnene og de unges stemmer har vi valgt at give fylde i undersøgelsen, da vi mener, at praktikere, ledere og lovgivere på området, som ønsker at styrke anbragte børn og unges skolegang, i særlig grad kan lære noget ved at lytte til børnene og de unges egne erfaringer. Undersøgelsens fund valideres ved, at vi sætter dem op i mod anden forskning på området.

Ved at gå i dybden med nogle få udvalgte informanter med stor viden om området har vi fået et grundigt indblik i, hvordan skolegang praktiseres og tænkes af netop de interviewede personer netop disse konkrete steder. Med afsæt i en beskrivelse af udvalgte eksempler kan vi give praktikere i kommunen både på institutionssiden og på familieplejeområdet anledning til at overveje, hvordan netop de praktiserer og tænker skolegang i deres arbejde med børnene og de unge. Undersøgelsen kan således tjene til inspiration, bekræftelse eller forandring. Vi mener derudover, at undersøgelsens konklusioner og anbefalinger vil være genkendelige og relevante for de fleste medarbejdere og ledere i kommunens socialforvaltning, som i deres daglige arbejde beskæftiger sig med anbragte børn og unge. Tilsvarende vil mange forhold sandsynligvis være genkendelige og relevante også i andre kommuner end Københavns Kommune, og dermed er det vores håb, at undersøgelsen kan være med til at styrke arbejdet med anbragte børn og unges skolegang ikke bare i Københavns Kommune men også i andre kommuner i hele landet.

Analysemetode, den skriftlige fremstilling af det kvalitative materiale og anonymisering

De mange interviews med anbragte børn og unge, plejeforældre og professionelle er blevet udskrevet, og vi har efterfølgende gennemlæst de udskrevne interviews og analyseret dem. Dernæst har vi identificeret en række temaer på tværs i de enkelte interviews. Vi har valgt at lade de enkelte informanttyper afgøre hvilke data, der ligger til grund for de enkelte kapitler; eksempelvis er kapitel 4 baseret på interviewene med anbragte børn og unge og ungeforskerne, kapitel 5 på interviewene med skolelærere ved intern og ekstern skole og kapitel 6 på data fra de øvrige informanter (sagsbehandlere, kontaktpædagoger, familieplejekonsulenter og plejefamilier). Vi samler de forskellige data og gennemfører en tværgående analyse i kapitel 7. Vi har bestræbt os på at være empirinære, hvilket vil sige, at vi igennem hele rapporten tager udgangspunkt i empirien og giver de enkelte informanter stemme.

Vi har ligeledes bestræbt os på at gengive informanternes oplevelser og erfaringer så tæt på det sagte som muligt. Derfor har vi medtaget mange citater og eksempler. Citaterne er gengivet så ordret som muligt,

men af hensyn til læsbarheden har vi visse steder rettet sproget til dog uden at ændre på meningen af det sagte. Hvor vi har udeladt passager i citaterne, er dette markeret ved [...]. Udeladelserne er foretaget for at afkorte citaterne, men kun hvor det sagte er overflødig for at forstå eksemplet. Tilsvarende har vi visse steder indføjet ord for at forbedre forståelsen af det sagte; disse tilføjelser er skrevet således [plejemoren].

Af hensyn til såvel medarbejderes som børn og unges anonymitet er informationer, der kunne føre til genkendelse af de interviewede personer, blevet sløret og ændret (for eksempel navn, alder, oprindelsesland, arbejdsplads), ligesom specifikke hændelser, der kunne føre til genkendelse af konkrete sager, er udeladt eller ændret. Vi har været særligt opmærksomme på at sikre de deltagende børn og unges anonymitet. Hvis dette ikke opnås, risikerer vi at kompromittere relationer imellem interviewpersonerne og deres omverden. I stedet for at fremstille de individuelle børn og unges historier har vi derfor valgt, at lave en temabaseret analyse på tværs af interviewene.

Socialpolitisk virkelighed og udviklingsarbejde i Socialforvaltningen

Udviklingsarbejde på interne skoler

I Københavns Kommunes børnestrategi for 2012-2014 blev der fastsat målsætninger om at reducere de udsatte børn og unges skolefravær og at øge andelen af udsatte børn og unge, der gennemfører 9.klasses afgangsprøve. Før vedtagelsen af børnestrategien blev der d.l. januar 2010 nedsat et skoleteam⁷ i kommunens socialforvaltning. Skoleteamet fik blandt andet til opgave at styrke indsatserne og løfte kvaliteten på kommunens døgninstitutioners interne skoler. I projektet har vi som optakt til fokusgruppeinterviewet med lærerne på den interne skole lavet et kort interview med 2 medarbejdere fra skoleteamet med det formål at få indblik i, hvordan der på et mere strategisk/ledelsesmæssigt og udviklingsmæssigt niveau arbejdes med døgninstitutionsanbragte børn og unges skolegang i forvaltningen, og hvordan der tænkes herom.

Medarbejderne fra skoleteamet fortæller i interviewet, at de har implementeret en række tiltag på de interne skoler med det formål at løfte kvaliteten af de anbragte børn og unges skolegang; det drejer sig blandt andet om metoderne PALS⁸ og ART⁹. De interne skoler har siden 2010, hvor skoleteamet blev nedsat, ligeledes udbudt alle fag evt. i samarbejde med lokale folkeskoler, så ingen elever derefter burde opleve ikke at kunne få den undervisning, som vedkommende var berettiget til. Derudover har teamet løbende målt på, om andelen af døgninstitutionsanbragte børn og unge, der går op til folkeskolens afgangsprøve, er øget.

7 Skoleteamet består af 3 medarbejdere og står i samarbejde med centrene for driften af socialforvaltningens 13 skoletilbud. Skoleteamet arbejder blandt andet med udviklingsopgaver, fokus på skolefaglig understøttelse af skolerne og har fokus på faglig understøttelse af institutions- og skoleledelserne.

8 PALS er et proaktivt og forebyggende skoleudviklingsprogram, der retter sig mod alle skolens elever, personale og elevernes forældre. Programmet har til formål at forebygge og afhjælpe såvel internaliserede som eksternaliserede adfærdsproblematikker ved at skabe et støttende læringsmiljø, der styrker elevernes sociale og skolefaglige kompetencer. Skolen vedtager fælles retningslinjer for god adfærd, og eleverne opmuntres og belønnes systematisk, når de udviser positiv adfærd (Kilde: Socialstyrelsens Vidensportal).

9 Aggression Replacement Training (ART) er et manualbaseret program til børn og unge i alderen 4-20 år, der har eller er i risiko for at udvikle alvorlige adfærdsmæssige problemer. ART har sit udgangspunkt i læringspsykologien, hvor aggressiv adfærd primært ses som en tillært adfærd. Dette udgangspunkt kobles i ART med indsigter fra blandt andet social læringsteori og kognitiv adfærdsanalyse (Kilde: Socialstyrelsens Vidensportal)

Denne statistik viser, at der er sket en udvikling i antallet af børn og unge, der går op til prøven i årene 2010-2014. Således var det i 2010 kun 14,3 % af eleverne i 9. klasse på kommunens interne skoler og dagbehandlingstilbud, der afsluttede folkeskolens afgangsprøve i et eller flere fag, mens det i 2014 var 88,6 % af eleverne i 9. klasse, der afsluttede folkeskolens afgangsprøve i et eller flere fag¹⁰. Denne ændring er bl.a. et resultat af, at man ledelsesmæssigt har sat fokus på emnet, og at skoleteamet begyndte at føre statistik på området og regelmæssigt omsender statistik, hvoraf børnene og de unges skolepræstationer på de enkelte institutioner fremgår.

Skoleteamet har ligeledes hentet inspiration i Bo Vinnerljungs forskning om anbragte børn og unges skolegang. Skoleteamet omtaler en af deres inspirationskilder som ”et ændret mindset”. Tanken bag dette er et opgør med en årelang tradition for at tænke i behandling før undervisning, fortæller medarbejderne. På anbringelsesområdet har det vigtigste i indsatsen med de anbragte børn på en række institutioner tidligere været at fokusere på at hjælpe børnene med deres sociale vanskeligheder, og først derefter har det skolefaglige fyldt lige så meget som behandlingsarbejdet. På en række skoler har der dog tilsvarende altid været stor fokus på det skolefaglige. Erfaringen har i lighed med forskning vist, at børnenes sociale vanskeligheder ikke behøver at være en forhindring for, at børnene kan lære noget, fortæller medarbejderne. Derimod har de forventninger, som børnene mødes med af de voksne, stor betydning for deres udbytte af undervisningen. Det er vigtigt, at voksne omkring eleverne møder dem med et ressource syn, og at der stilles relevante krav til dem, påpeger medarbejderne. Ifølge skoleteamet har netop dette været i fokus i dialogen med de interne skoler.

Flere børn og unge i familiepleje og programmet ”Tæt på familien”

Landet over har kommuner igennem flere år anbragt flere børn og unge end hidtil i plejefamilier. Denne proces blev sat i gang med Anbringelsesreformen (1.januar 2006) og Barnets Reform (2011), der foreskriver, at det altid må afdækkes, om en plejefamilie kan være det bedste valg af anbringelsessted til et barn eller en ung. Anbringelsesmønstret har gennem de seneste år således ændret sig så markant, at familiepleje er blevet den mest udbredte anbringelsesform i Danmark. Flere døgninstitutioner har derfor måttet lukke. Samtidig er der også landet over øget fokus på at arbejde med forebyggelse, herunder f.eks. sikkerhedsplaner, hvor børn, i familier, hvor kommunen har vurderet, at der er anbringelsesgrundlag, med forskellige typer af støtte forbliver i hjemmet, så en anbringelse kan undgås. Således er antallet af børn og unge, der anbringes uden for hjemmet, også faldet de senere år.

Københavns Kommune har i denne proces valgt at arbejde med et nyt socialt program kaldet ”Tæt på familien” (igangsat 2014). Programmet har fokus på at forebygge anbringelser ved at arbejde med familier i stedet for at anbringe, og hvis der anbringes, skal det gerne være i netværksplejefamilie eller almindelig plejefamilie. Målet er, at anbringelserne så vidt muligt skal undgås eller være kortvarige. Hvad dette kommer til at betyde for de udsatte børn og unges skolegang vil fremtiden vise.

¹⁰ Elever der blot er gået op til afgangsprøve i et enkelt fag tæller også med i statistikken.

I den kommunale praksis, som socialrådgiverne indgår i, er man optaget af at "arbejde med udsatte børn og unge" og "anbringelse" på netop denne måde. Dermed kan der peges på, at medarbejderne er positioneret i en konkret, historisk, social, økonomisk og socialpolitisk sammenhæng, hvor forebyggende foranstaltninger har forrang for anbringelse, og hvor plejefamilie og netværk har forrang for institutionsanbringelser. Denne konkrete virkelighed er projektet en del af, og helt konkret betød det, som beskrevet i introduktionen, at den ene af de to institutioner, der deltog i projektet, lukkede da projektet var halvvejs, samtidig med at den anden institution var del af et center, som var i gang med at blive nedlagt; institutionen var derfor ved at blive forankret i et andet center.

Kapitel 3. Ungeforskergruppen

Baggrund og formål

Anbragte børn og unge har oplevet anbringelse og skolegang på egen krop og i eget liv og må derfor have en privilegeret adgang til at kunne pege på, hvilke spørgsmål man som forsker skal stille og til hvem, når man ønsker viden om, hvad der skal til for at styrke anbragte børn og unges skolegang. Dette er den primære årsag til, at de 3 videnscenterforskere i den indledende fase nedsatte en gruppe af anbragte børn og unge, som skulle fungere som medforskere på undersøgelsen.

Videnscenter for Anbragte Børn og Unge har tidligere forestået en ungegruppe af teenagere, der bor i plejefamilie. Denne ungegruppe var en del af forsknings- og metodeudviklingsprojektet ”Plejefamilier til teenagere”, og formålet med gruppen var at udarbejde informationsmateriale til andre teenagere, der stod overfor at skulle flytte ind hos plejefamilie. Resultatet af gruppens arbejde er hæftet; ”Når man bor i en anden familie. Tanker og gode råd fra unge, der selv har været i pleje” (Videnscenter for Familiepleje 2012). Ungeforskergruppen bygger på de gode erfaringer fra denne ungegruppe, men vi er gået et skridt videre og har inddraget unge i selve forskningsforløbet, for at de unge kunne få indflydelse på selve projektets udformning og udførelse. Ideen var at give unge mulighed for at give deres perspektiv på projektets problemstillinger og udførelse, og at de skulle inddrages i alle dele af projektet, dvs. i planlægning, analyse og formidling.

Det betyder, at vi i dette projekt har trådt et trin op ad Harts deltagelsesstige (Hart 1992). Roger Hart beskriver forskellige niveauer for involvering af børn på en stige med 8 trin, hvor de manipuleres til deltagelse på det nederste trin, og børn og voksne er fælles om at tage beslutninger på det øverste trin. Her ind i mellem er stigende grader af deltagelse. I dette projekt har vi forsøgt at gå op på 6. trin, det vil sige, at projektet er taget på initiativ af voksne (projektmedarbejdere), og børn, unge og voksne tager beslutninger sammen undervejs i forløbet. Der er altså stadig tale om, at initiativet kommer fra voksne, der har formuleret projektet, men de voksne tager de unge med på råd.

Der er meget begrænsede erfaringer med børne- eller ungeforskergrupper i litteraturen, og vores arbejde med ungeforskergruppen har derfor i høj grad været afsøgende og afprøvende. Og derfor har vi løbende dokumenteret og diskuteret vores erfaringer med henblik på at beskrive og videregive erfaringer med ungeforskergruppen.

Hvordan er det så lykkedes at tage børn og unge med på råd i projektet? Har de reelt haft en status som medforskere? Hvilke muligheder og vanskeligheder har der været med at inddrage børn og unge gennem arbejdet i ungeforskergruppen? Hvad har de i øvrigt bidraget med, og i hvilken grad har de fået indflydelse på beslutninger i projektet? Og hvad betyder inddragelse af børn og unge for resultaterne af undersøgelserne? Ved at beskrive arbejdet i ungeforskergruppen forsøger vi i det følgende at svare på disse spørgsmål. Formålet er at vise, hvad ungeforskergruppen har bidraget med til udviklingen af ny viden, og hvordan børn og unge kan inddrages i forskning og udvikling.

Arbejdet i ungeforskergruppen

Arbejdet i ungeforskergruppen foregik på fire møder fordelt over det år, hvor data i projektet blev indsamlet og hoveddelen af rapporten skrevet. Alle møder på nær det afsluttende møde foregik efter skoletid på en af de to deltagende døgninstitutioner, som stillede lokale, mad og drikke til rådighed. Møderne tog typisk 2 ½ time med en pause indlagt, hvor vi spiste aftensmad sammen.

1. møde

Det første møde blev afholdt i juni og august 2014 som to møder, fordi ikke alle unge havde mulighed for at deltage i det aftalte møde. I det ene møde deltog 6 unge, og i det andet møde deltog 2 unge.

Vi indledte med at introducere projektet og ideen med ungeforskergruppen. Her stillede de unge kritiske spørgsmål om, hvorfor vi ville inddrage dem, og hvem der betalte os for at lave undersøgelsen. De spurgte også til grundlaget for fokus på skolegang. En af de unge var bekymret for grundlaget for undersøgelsen, som er, at færre anbragte børn og unge afslutter folkeskolen med folkeskolens afgangsprøve, og færre fortsætter i uddannelse. Han sagde:

*Så har man måske lidt mindre chance for at komme igennem [skolen].
Jeg vil bare gerne komme igennem det og få et job og gode karakterer.*

Han var bange for, at han vil være dømt til ikke at klare sig godt på grund af sin baggrund, og måske også at undersøgelsen vil tage udgangspunkt i og bekræfte ringe chancer i skolen. Vi svarede, at en af ideerne med projektet netop er at kunne medvirke til at ændre og nuancere dette negative syn på anbragte børn og unges skolegang ved bl.a. at undersøge, hvad der ser ud til at have god indflydelse på anbragte børn og unges skolegang, og hvorfor nogle anbragte børn og unge alligevel lykkes med at klare sig godt i skolen.

Dernæst fulgte en brainstorm, hvor de unge fortalte om, hvad der har betydning for deres skolegang. Fokus var på, hvad der er vigtigt for de unge, og dermed hvad vi skulle fokusere på i interviewene. Vi havde lagt op til, at undersøgelsen havde fokus på, hvordan socialrådgivere, familieplejekonsulenter, plejeforældre, kontaktpædagoger og skolelærere støtter (eller ikke støtter) børn og unges skolegang. Fokus i brainstormen blev på venner og skolekammerater, mens kommunens fagfolk stort set ikke blev nævnt. Ungeforskerne vurderede, at relationer til jævnaldrende har stor betydning for deres engagement i skolen.

I den sidste del af mødet ville vi gerne have de unges kommentarer til og vurdering af interviewguides til andre unge og til fagfolk. Mens de unge bidrog med mange erfaringer og synspunkter i brainstormen, havde de ikke mange kommentarer til interviewguides. De gav udtryk for, at det jo var os som projektmedarbejdere, der vidste, hvad vi ville med interviewene, og dermed os, der vidste, hvad der var relevant at spørge om.

Vi afrundede med at foreslå at lave en liste over telefonnumre og e-mailadresser på alle deltagere. Vi kan lave en facebook-gruppe, foreslog en dreng, hvorefter en anden straks oprettede en fælles, lukket facebook-gruppe på sin iPhone. En anden foreslog, at de skulle bruge facebook-gruppen til at høre om, hvordan de andre har det en gang i mellem:

*Jeg er interesseret i, hvordan de andre har det. Det behøves ikke være specielt langt.
Bare sådan fem linjer. Hvordan går det? Hvad har du lavet?*

Vi talte til sidst om, hvad de syntes om mødet, og hvordan det skal være fremover. En af de unge sagde:

Jeg er meget glad for, at I har valgt at gøre det her for vores skyld. Det er ikke tit, man oplever børn som os får hjælp af andre og bliver spurgt hvorfor.

En anden sagde:

Man føler sig meget – ikke sådan hjemme – men fri her.

De unge foreslog dog mere tid til hyggelige aktiviteter fremover, hvor man ikke behøver snakke om problemer.

Efter det første møde i gruppen, var det tydeligt, at de unge gerne ville mødes, tale med hinanden, og have løbende kontakt. Projektgruppen besluttede på baggrund af ungeforskergruppens input at inkludere spørgsmål om venner og skolekammerater i vores interviewguide til anbragte unge.

Vi afholdt efterfølgende et møde med samme dagsorden med 2 unge, der ikke kunne deltage på det tidligere møde. De fortalte meget om deres erfaringer med at gå i skole og med at bo i plejefamilie eller på institution. For dem var forholdet til venner og skolekammerater også vigtigt. De talte også om deres planer og ønsker for fremtiden, og hvordan uddannelse er forudsætning for at opfylde ønskerne. Som på det tidligere møde bad vi om kommentarer på interviewguides, og de unge fortalte om deres erfaringer med forskellige faggrupper, men havde ingen kommentarer til udformningen af guides.

2. møde

Det andet møde blev afholdt i oktober 2014, og 5 unge deltog. De øvrige unge i gruppen kunne ikke komme, primært af praktiske årsager. På dette tidspunkt havde vi foretaget alle interviews med anbragte unge, og formålet med mødet var at inddrage ungeforskergruppen i analysen af interviewene.

Vi medbragte anonymiserede uddrag af interviewudskrifter, som omhandlede de interviewede unges udsagn om forskellige aktørers betydning for skolegang: de unge selv, venner, skolekammerater, skolelærere, sagsbehandlere, kontaktpædagoger, plejeforældre og biologiske forældre. Vi læste uddragene op og bad ungeforskerne kommentere på dem ud fra deres egne erfaringer med og syn på skolegang.

Til at begynde med, havde ungeforskerne svært ved at tro, at der var tale om citater fra unge som dem selv. De spurgte, om det var uddrag fra noveller skrevet af voksne. Når unges fortællinger blev nedskrevet og oplæst af en voksen, fik udsagnene tilsyneladende en anden status og vægt, så de unge gik ud fra, at det ikke kunne være børn og unge som dem selv, der udtalte sig. Efter det blev klart for dem, at interviewuddragene stammede fra anbragte børn og unge, kom der gang i diskussionen, og de unge havde meget at bidrage med. Generelt kunne de genkende de interviewede unges positive og negative erfaringer med venner, skolekammerater, familie og fagfolk. Kort fortalt diskuterede de unge især de negative aspekter, f.eks. det at blive opfattet som anderledes, deres egen rolle som vidner til mobning, mangel på

lærere man kan betro sig til, og sagsbehandlere, der ikke lytter til de unge, men stiller de samme spørgsmål ved hvert møde, uden de unge føler, at deres svar får betydning.

Efter at vi havde sagt farvel og tak til de unge, blev de en halv time og snakkede, indtil vi mindede dem om, at nogle af de unges plejeforældre ventede på dem udenfor. Vi besluttede at forlænge det næste møde med en halv time for at give mulighed for uformel snak.

De mange kommentarer til interviewuddragene har projektgruppen efterfølgende inddraget i analysen af interviewene. De indgår i analyserne og diskussionerne af de unges perspektiv i rapportens kapitel 4.

3. møde

Det tredje møde blev afholdt i februar 2015, og 3 drenge deltog. De 2 andre drenge meldte fra på grund af prioritering af skolearbejde og på grund af konflikter på døgninstitutionen. Den ene pige i gruppen måtte melde fra, da hun var begyndt på efterskole, og det ikke var praktisk muligt at komme fra efterskolen til døgninstitutionen, hvor mødet foregik. De 2 andre piger blev syge og kunne ikke deltage af den grund. Trods frafald gennemførte vi mødet, da det kræver stor planlægning og koordinering at finde et nyt tidspunkt, hvor flest mulige kan deltage.

Mødet var planlagt efter samme skabelon som ved sidste møde blot med udgangspunkt i fokusgruppeinterviews med fagfolk. Vi læste udvalgte uddrag fra alle interview op, og de unge kommenterede dem. Også denne gang bidrog de med mange erfaringer og synspunkter. At der på dette møde kun var 3 ungeforskere gav mulighed for, at alle fremmødte kom mere til orde. At de unge udelukkende var drenge betød muligvis, at kommentarerne på nogle punkter adskilte sig fra forrige gang. Ud over feedbacken på interview, fortalte de unge især om mobning, vold og brud på regler.

4. møde

Det sidste møde blev afholdt i Center for Familiepleje en sen eftermiddag i København med efterfølgende cafébesøg i byen med aftensmad, som en afsluttende social aktivitet. Inden mødet havde ungeforskerne fået tilsendt det første udkast til nærværende kapitel om ungeforskergruppen med henblik på at komme med kommentarer til dette på mødet. Nogle af de fremmødte havde læst kapitlet, mens andre tilsyneladende ikke havde fået det med posten. De, der havde læst det, så gerne sig selv endnu mere citeret, og de undrede sig over, at mange af de ting, de havde fortalt på møderne, ikke var kommet med. Sofie forklarede, at mange af deres udsagn bestemt også skal bruges, men et andet sted i rapporten, nemlig i den analysedel, der omhandler ungeinterviewene.

På mødet fremlagde projektgruppen ved Sofie, Mette og Line dernæst de temaer, som er fremkommet i analysen af interviewene. De unge bød ind med kommentarer til især følgende temaer: Vanskeligt samvær med forældre, hyppig udskiftning af sagsbehandlere og den deraf manglende lyst til at skulle have sin sagsbehandler med til skolemøder, den gode, men til tider svingende, støtte til lektier de får i plejefamilierne og på institutionerne. De unge diskuterede også hvorvidt, det er vigtigt, at plejefamilien er godt bogligt uddannet, eller om omsorgen for barnet er det afgørende.

Projektgruppen hørte efterfølgende ungeforskere om ideer til formidling, og om nogle havde lyst til og mulighed for at være med til at fortælle om projektet f.eks. på en fremtidig konference. Det havde flere af de unge lyst til. Til slut evaluerede vi forløbet: Hvad havde været godt, og hvad havde været mindre godt i forløbet? Flere syntes, at det havde været hyggeligt, stemningen havde været god, og det havde været rart at opleve, at man var blevet lyttet til. Flere syntes, det havde været interessant at høre de andres meninger om forskellige emner. Et synspunkt, som flere gav udtryk for, var, at de primært havde deltaget i gruppen med det formål at give deres erfaringer videre til andre anbragte børn. Flere mente således, at der var forhold i deres anbringelse, som for andre børn fremadrettet kan gøres anderledes og bedre. Disse erfaringer følte de sig forpligtede til at bidrage med.

Afrunding og diskussion

Afslutningsvist vil vi give nogle bud på svar til de indledende spørgsmål, vi stillede i kapitlet, om ungeforskergruppen. Hvordan er det så lykkedes med at tage børn og unge med på råd i projektet? Hvilken rolle har ungeforskere spillet? Hvilke muligheder og vanskeligheder har der været med at inddrage børn og unge gennem arbejdet i ungeforskergruppen? I hvilken grad har de fået indflydelse på beslutninger i projektet? Og hvad betyder inddragelse af børn og unge for analyserne resultaterne af undersøgelsen?

Benytter vi Harts inddragelsesstige, har intentionen været at komme længere op ad på stigen og skabe mere reel børneinddragelse. Spørgsmålet er så, om dette er lykkedes? Svaret er nok både et ja og et nej. Ideen til at lave en undersøgelse om anbragte børn og unges skolegang var jo ikke de unges, men projektledernes. Det er endvidere os som forskere, der reelt har stykket projektet sammen og udviklet interviewguides, ligesom vi har forfattet den endelige rapport og har truffet beslutninger undervejs omkring udformningen af denne.

Intentionen var i starten, at de unge helt konkret skulle komme med input til udvikling af interviewguides, men vi måtte erkende, at de primært var stærke til at levere ideer og input til den interviewguide, der var rettet mod interview med unge. De øvrige voksenperspektiver var tilsyneladende ”for langt væk fra de unges verden”. Samtidig kan vi også pege på, at de fleste af de unge deltog med det primære udgangspunkt at hjælpe os og andre unge i samme situation, og dette fremgik da også på det sidste og afsluttende gruppemøde. Her gav flere af de unge udtryk for, at de ikke syntes, at de havde fået så meget personligt ud af at medvirke, men at de følte sig stærkt forpligtede til at hjælpe andre unge gennem deres erfaringer. De deltog således på baggrund af en etisk forpligtelse og et ønske om, at tingene måtte blive bedre for andre børn og unge i samme situation. Vi spurgte desværre ikke, hvad de unge mente med ikke at have fået så meget personligt ud af at deltage. Et bud kunne være, at disse unge anså sig selv for relativt velfungerende i skolen, og dermed ønskede at markere en distance imellem dem selv og de anbragte børn og unge, som projektet er sat i verden for at ”hjælpe”. Et andet bud kunne være, at nogle havde håbet at få noget andet og mere ud af ungeforskergruppen, f.eks. at være blevet tættere venner med hinanden og dermed have fået et netværk af ligesindede, som nogle af dem gav udtryk for, at de savnede. Forslag til hyppigere møder og aktiviteter i weekenden og på andre tidspunkter, der lå langt ud over, hvad der var vores intention med ungeforskergruppen, blev mødt med blandede reaktioner i gruppen. Nogle ville gerne, og andre havde hverken tid eller lyst til at skulle bruge mere tid på at mødes. Det var tydeligt, at ungeforskergruppen bestod af meget forskellige børn og unge, som var gået ind i ungeforskergruppen med forskellige intentioner og håb.

Når dette er sagt, er det også vores oplevelse, at det på en række punkter i høj grad er lykkedes at inddrage de unge løbende igennem undersøgelsen. På baggrund af møderne i ungeforskergruppen, samt den afsluttende evaluering med børnene og de unge, kan vi overordnet pege på, at der hvor ungeforskerne særligt har bidraget er med erfaringerne fra deres eget liv. Når vi har præsenteret emner og interviewsekvenser for dem fra ungeinterviewene, har de budt ind med deres viden og personlige erfaringer. De unge i ungeforskergruppen har på mange måder gjort sig de samme erfaringer som de interviewede børn og unge i forhold til skolegang og anbringelse. De har således været med til at kvalificere vores analyser, idet vi i rapporten nu ikke "kun" refererer til de 10 ungeinterview, men også til de 8 ungeforskeres erfaringer. I selve analyserne betyder det, at de unges perspektiv repræsenteres med en "styrket stemme", og at de også i selve rapporten gives en særlig status. I analyserne af de unges perspektiv inddrages ungeforskernes udsagn i diskussionen af de forskellige temaer, og deres stemmer bruges således i et vist omfang til at validere, nuancere og af- eller bekræfte de erfaringer, som de unge gav udtryk for i interviewene. Således kommer børneperspektivet til at stå stærkt i analysen og i rapporten, hvilket kan ses som et udtryk for øget inddragelse af de unges erfaringer.

Deltog de unge så som medforskere, kunne man spørge? De unge bidrog på en anden måde, end en voksen forsker ville gøre det. Hvordan man stykker en undersøgelse sammen, hvilke spørgsmål man skal stille, og hvordan man udvikler en interviewguide, er naturligt ikke noget, de unge finder nemt at byde ind på. De unge er jo ikke forskere i formel forstand med en uddannelse og en erfaring bag sig som sådan. Men de er eksperter på netop deres eget liv, hvor de har gjort sig levede erfaringer med at være anbragt udenfor hjemmet. Dermed er de særligt kompetente til at berette om, hvad der kan være vanskeligt og også godt i livet som familieplejeanbragt og døgninstitutionsanbragt. Deres rolle har dermed i lige så høj grad været at være medinformanter som medforskere.

Under den sidste evaluering gav ungeforskerne udtryk for, at de under hele forløbet havde følt sig hørt, anerkendt og respekteret ved møderne, og at det havde været givtigt at møde andre unge i samme situation. Til møderne har de hørt, hvordan andre i samme situation håndterer forskellige problemstillinger i deres liv. På den vis kan vi pege på, at gruppen også har haft den positive sideeffekt for de unge, at de i mødet med andre anbragte børn og unge har fået almengjort deres livssituation. Fra andre samtalegruppeforløb med børn og unge ved vi, at deltagelse i et sådant forløb kan være styrkende for børnenes selvværd og kompetencer ud i at mestre deres eget liv med de særlige vilkår, der er forbundet med at være anbragt i plejefamilie eller på døgninstitution (se Warming 2003, Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012).

I næste kapitel, der omhandler børn og unges egne erfaringer med skolegang, bliver det mere tydeligt, hvordan vi har brugt ungeforskerne som medinformanter og medforskere.

Kapitel 4. Børn og unges erfaringer med skolegang

I dette kapitel fortæller 10 børn og unge om deres erfaringer med at gå i skole, når man som dem bor på døgninstitution eller i plejefamilie. Vi har valgt at give dem navnene Caroline, Nadia, Simone, Emma, Michelle, Ditte, Rune, Irene, Jonas og Ayah. Som det fremgår, er 8 af dem piger og 2 af dem drenge. Begge drenge bor i plejefamilie, men Rune har tidligere været anbragt på døgninstitution. Nadia bor på døgninstitution, men har tidligere boet i familiepleje. Ditte, Irene og Jonas har været anbragt i familiepleje fra de var helt små og har haft en stabil opvækst der. Simone blev anbragt, da hun var 8 år, mens de 6 øvrige børn og unge har været i deres nuværende anbringelse, siden de var mellem 12 og 14 år. På interviewtidspunktet var de mellem 13 og 18 år, og det betyder, at hovedparten har boet i deres nuværende anbringelse i flere år. Det betyder også, at de fleste er ved at afslutte folkeskolen eller er i begyndelsen af en ungdomsuddannelse. Simone, Ditte, Rune, Irene og Ayah går i folkeskole, Nadia, Emma, Michelle og Jonas går på ungdomsuddannelse, og Caroline venter på optagelse på en ungdomsuddannelse. Caroline, Nadia, Simone, Ditte, Rune og Emma har tidligere gået på specialskole, i specialklasse og/eller fået støtte i almen skolen. Ikke desto mindre vurderer de generelt, at de i dag klarer sig nogenlunde godt eller godt i skolen.

Analysemetode og temaer

Analysen er temaorienteret. Det vil sige, at vi har læst udskrifter af interviews med børnene og de unge og identificeret en række temaer i de enkelte interviews. Dernæst har vi sammenlignet temaerne på tværs af interviewene og identificeret de temaer, som flere af de interviewede børn og unge bringer frem. På denne måde fremkom følgende fem temaer: 1. Motivation og forventninger, 2. At blive set, hørt og lyttet til, 3. Normal eller anderledes, 4. Skolekultur og 5. Drømmen om et hjem. Analysen er således empirisk, og beskrivelserne af temaerne tæt på børnene og de unges fortællinger. Således anvendes børnene og de unges egne ord og vendinger, og centrale og betydningsladede begreber som 'normal', 'kultur' og 'hjem' er deres egne ord.

Nogle temaer er mere fremtrædende blandt børn og unge på døgninstitution henholdsvis i plejefamilie, og nogle temaer er mere fremtrædende blandt børn og unge, der har været anbragt som meget små henholdsvis teenagere. Det er imidlertid ikke sådan, at temaerne alene er relevante for en bestemt gruppe af anbragte børn og unge. Selv om drømmen om et hjem eksempelvis er mere fremtrædende blandt børn og unge på døgninstitution, er det ikke sådan, at kun disse børn og unge kender til behovet for et hjem med nære og trygge relationer. Også børn og unge anbragt sent i familiepleje beskriver, hvordan de længes efter dette.

Der er også forskel på, hvem der har betydning for børn og unges skolegang, og på hvilken måde de har betydning. Forældre har for eksempel stor betydning for børn og unges motivation til skolearbejde, mens plejeforældre og kontaktpædagoger har stor betydning for at skabe støttende rammer for skolearbejdet. De voksne omkring børnene og de unge har (naturligvis) forskellig betydning for skolegangen, men deler også roller og funktioner så som at give børnene og de unge en oplevelse af, både at være ligesom alle andre og noget helt særligt. Det giver derfor god mening, at lade temaerne strukturere analysen og herunder specificere de voksnes roller og funktioner.

Projektet har fokus på de professionelle voksne omkring anbragte børn og unge. Børnene og de unge fortæller imidlertid ikke kun om de professionelle voksne, men også om deres biologiske familie og om jævnaldrende i deres omgangskreds. Børnene og de unge oplever, at forældre og jævnaldrende kan have stor betydning for deres skolegang. Når analysen omhandler forældre, venner, skolekammerater og plejesøskende, er baggrunden alene børnene og de unges fortællinger og perspektiver.

Dette kapitel tager som nævnt udgangspunkt i børn og unges fortællinger, og derfor inddrages alle de personer, børnene og de unge fortæller om, som har betydning for deres skolegang. Der kan være stor forskel på det, personerne bidrager med afhængigt af køn, alder og typen af relation til barnet. Således taler børnene og de unge eksempelvis om "min mor" i stedet for at tale om forældrene eller familien som et hele. For moren spiller typisk en anden rolle end faren. Vi skriver derfor om mor, far og søskende, om plejemor, plejefar, plejesøskende, om kontaktpædagoger og andre børn og unge på døgninstitutioner, om skolelærere og skolekammerater. Børnene og de unge omtaler ofte professionelle fra kommunens forvaltning som "en fra kommunen", og de er ikke altid opmærksomme på, om der er tale om familieplejekonsulenter, samværskonsulenter eller andre. Typisk er de dog klar over, om der er tale om en sagsbehandler, og det er da også deres sagsbehandler, de har mest og kontinuerlig kontakt med (når der ikke lige er skift af sagsbehandler).

I diskussionen af de fremkomne temaer inddrages ungeforskergruppen. Ungeforskerne er blevet præsenteret for uddrag af interviewene, og på den baggrund har de diskuteret de problemstillinger, børnene og de unge fortæller om. I store træk bekræfter ungeforskerne børnene og de unges erfaringer, og de bidrager selv med lignende erfaringer.

Motivation og forventninger

Når børnene og de unge beskriver deres indsats i skolen, er motivationen til at præstere i skolen helt afgørende. Skønt børnene og de unge ikke har daglig omgang med deres biologiske forældre, spiller forældrene en betydelig rolle for børnene og de unges motivation for at engagere sig i skolearbejdet og præstere i skolen. Særligt mødre spiller en rolle som motivation for at gøre noget ud af skolearbejdet, formentlig fordi de generelt har mere kontakt og tættere relation til børnene end fædre. 4 af de interviewede børn og unge har ingen kontakt med deres fædre, og 3 ser deres fædre meget sjældent, enten fordi faren eller barnet har brudt forbindelsen.

Enkelte forældre motiverer ifølge børnene og de unge positivt ved at udtrykke stolthed og glæde, når børnene og de unge præsterer godt i skolen. Andre har ingen forventninger til børnene og de unge men nedgør deres evner og person. Nogle børn og unge reagerer med trods og et ønske om at gøre forældres negative forventninger til skamme. Nadia på 18 år oplever begge dele hos henholdsvis sin mor og far. Hun fortæller om en samtale med sin far:

Ja, og så kom vi bare ind på min tatovering, og så spurgte han mig, om jeg skulle være luder og sådan nogle ting ikk'. Og så vil han stadig godt fortælle mig, hvad jeg skal gøre, og hvad jeg ikke skal gøre, du ved. Så siger han, at han skriver en seddel og graver den ned, og så kan vi se om ti år, om han har ret. At jeg er blevet en junkie eller sådan noget. (...) Jeg siger bare til min far, at når jeg står med min studentehue, så vil jeg række fuck til ham.

Nadias fars negative forventninger gør hende vred og ked af det, men det motiverer hende samtidigt til at gøre noget ud af skolearbejdet. Nadias mor er derimod stolt af hende, når hun præsterer godt i skolen. Moren kan ikke bidrage med lektiehjælp og konkret støtte til skolearbejdet, men hun motiverer ved, at Nadia gerne vil gøre hende stolt:

Min mor er sådan, man vil godt gøre sin mor stolt og lidt glad, og min far skal altså bare have 'Fryd! Så kan du se. Det er dig, der kommer til at sidde som en sur gammel mand, ingen gider snakke med, fordi du er sådan der'. Og det er sådan, det kommer til at ende. Der er jo ingen, der kan holde ham ud.

Enkelte forældre har dog høje ambitioner for børnene og de unge og store forventninger til, at de vil få sig en lang videregående uddannelse. Det er motiverende for børnene og de unge, men det kan også være forventninger, der er svære at leve op til. Samtidig er der typisk ingen hjælp at hente hos forældrene, når det kommer til konkret hjælp til skolearbejdet eller engagement i skolen. Michelles mor presser hende for at tage en uddannelse, og det bliver klart for Michelle, at hun må gøre en indsats i skolen for at komme videre i uddannelsessystemet. Hendes mor bor i et andet land, hvor uddannelse er dyr, så moren presser på for at udnytte de gode muligheder, der er for uddannelse i Danmark, men kan kun presse på og give moralsk opbakning på afstand.

At kunne klare sig selv

Den helt store motivation for at gøre en god indsats i skolen handler imidlertid ikke om forældrenes forventninger og holdninger til børnene og de unges skolepræstationer, men om forældrenes eget (dårlige) eksempel. Børnene og de unge ser på deres forældre og ønsker et bedre liv end forældrenes. Og de ser uddannelse som en vej til at få et bedre liv. En væsentlig del af et bedre liv er at kunne forsørge sig selv og ikke mangle penge. De er bevidste om, at deres forældre ikke kan støtte dem økonomisk, når de ikke længere bor i familiepleje eller på døgninstitution, så de må klare sig selv.

Nadia indser, at hun må gøre en indsats med skolearbejdet, da hun nærmer sig afslutningen af folkeskolen. Da hun begynder at gøre en indsats, oplever hun, at hun godt kan leve op til kravene i skolen. Det er nyt for hende, for:

Nogle år der kørte jeg bare på en eller anden robot. Jeg var bare sur hele tiden og så bare sort og sådan. Men så lige pludselig blev jeg sådan fornuftig igen. Artig. Fordi jeg tænkte, jeg bliver nødt til at have en uddannelse, for jeg gider ikke leve på gaden. Jeg vil gerne have mange penge, ja. (...) Hvis du ikke har nogen uddannelse, så kan du ikke rigtigt gøre noget. Der er ikke rigtigt noget valg. Det var sådan en selvfølgelighed, at 'okay, nu bliver du nødt til at tage dig sammen, hvis du vil noget i livet'.

Hun vil gerne tjene mange penge, og hun vil gerne starte en café. Hun bryder sig ikke om at sidde stille for sig selv og læse, for så kommer de triste tanker, hun døjer med. Hun vil hellere "noget spændende", hvor der "sker noget". Alligevel vil hun gerne uddanne sig, og hun er gået i gang med handelsskolen, for det kan bringe hende videre mod målet om at starte en café. For Nadia er uddannelse et middel til at blive økonomisk uafhængig og få et bedre liv.

At kunne klare sig godt økonomisk er også en væsentlig motivation for Jonas til at gå i gymnasiet og for hans planer om videre uddannelse herefter. Men økonomisk sikkerhed er ikke eneste motivation:

Jeg går der, fordi jeg føler, at jeg skal lære noget, så jeg kan gå på universitetet og få mig et godt job.

Interviewer: *Hvorfor er det vigtigt?*

Fordi jeg gerne vil have et godt liv, selvfølgelig. Jeg vil ikke stå og have en masse økonomiske problemer som voksen. Hvis jeg kan, vil jeg gerne have et job, hvor jeg kan tjene gode penge. Men jeg vil også gerne have et job, som jeg føler, jeg godt kan lide. Jeg vil ikke bare have et job og så fritiden, hvor det ligesom er den, der tæller. Jeg vil gerne have et job, som jeg kan lide, og som jeg vil kunne tage med ind i fritiden.

Støtte og opmuntring til skolearbejde

Børnene og de unges forældre motiverer som regel ikke aktivt til skolearbejde, og skolearbejde foregår typisk ikke under samvær med forældre. Skolearbejde i fritiden foregår i stedet i plejefamilien eller på døgninstitutionen. Plejeforældre, plejesøskende og kontaktpædagoger motiverer fortrinsvist børnene og de unge til skolearbejde ved at skabe støttende rammer og ved at fremstå som forbilleder. Særligt plejesøskende udgør forbilleder, da de typisk er ældre og længere i uddannelsessystemet end de børn og unge, der er i pleje. De yder også ofte lektiehjælp. Plejeforældrene støtter især børnene og de unge ved at skabe rammer, der giver mulighed for og lyst til skolearbejde, f.eks. ved at sørge for tid og ro til lektier. De holder kontakt til skolen og følger med i børnene og de unges skolegang.

Runes plejeforældre tager f.eks. initiativ til, at Rune skifter fra specialskole til folkeskole, fordi de vurderer, at han har potentiale til at lære mere. Efter skoleskiftet har de jævnlige møder med den støtteperson, der støtter Rune i den nye skole. Rune giver udtryk for, at han trivedes bedre i den gamle skole, for der var der ikke så høje faglige krav til ham. Samtidigt kan han godt følge med fagligt i den nye skole. Plejeforældrene fortæller ham, at hvis han vil arbejde med film, som er hans erklærende ønske, må han stræbe højere i skolen. De presser altså Rune til at gøre en indsats i skolen, men børnene og de unge giver ikke udtryk for, at plejeforældrene generelt presser dem for meget. Nogle bliver inspireret af plejeforældrenes arbejde eller interesser til at gå samme vej og få samme interesser som f.eks. at åbne en forretning eller spille musik.

Kontaktpædagoger har nogenlunde samme rolle og betydning som plejefamilier, men de er begrænset af døgninstitutionernes vilkår. Pædagogerne værdsætter, når institutionernes børn og unge går videre på en videregående uddannelse, og "ikke er ude på en eller anden produktionsskole", som Emma siger. Men kontaktpædagogerne er begrænset af deres arbejdstid, og af at der er mange børn og unge, de skal tage sig af. De børn og unge, vi har interviewet, der bor på døgninstitution, er alle over 15 år, og de fortæller, at især de yngre børn larmer og tager pædagogernes tid og opmærksomhed, så det kan være svært at finde ro og at få hjælp til lektier. Har børnene og de unge brug for hjælp, aftaler de det med deres kontaktpædagog, og der er ingen faste rutiner med lektier. Nogle børn og unge oplever, at kontaktpædagogen henvender sig til dem og motiverer dem til at lave deres skolearbejde, og børnene og de unge hjælper også hinanden indbyrdes. Nogle har en god ven, som hjælper, men det er ikke alle.

Personligt engagement

Børnene og de unge fortæller desuden om lærere, der har haft særlig betydning for dem, og som har motiveret dem til at engagere sig i skolearbejdet. Det er lærere, der engagerer sig personligt, og som børnene og de unge knytter sig til. Børnene og de unge fortæller, at de forsøger at gøre skolearbejdet godt, hvis de har et godt forhold til en lærer og holder af ham eller hende – også selv om lærerne ikke nødvendigvis har de store forventninger til dem.

Jonas var før motiveret til skolearbejdet af en meget passioneret lærer. Han oplevede at have et venskabeligt forhold til læreren i de mindre klasser, men klassen udviklede en kultur, hvor eleverne gik i opposition til lærerne, og Jonas fortæller, at det personlige forhold til læreren ikke længere blev muligt på grund af pres fra klassekammeraterne.

Det kan også være motiverende at få nye lærere, som ikke kender børnene og de unge på forhånd og dermed ikke har nogen forventninger til dem, lige såvel som nye skolekammerater kan være motiverende. Det bliver en ny start for nogle børn og unge, der har oplevet at have fået en rolle som umulig elev. Ditte oplevede at blive motiveret til skolearbejdet ved at få nye lærere, der ikke kendte hende på forhånd, og som havde positive forventninger:

Jeg begyndte at blive bedre til alle de faglige ting. Meget bedre, synes jeg selv. Fordi de nye lærere ligesom startede på en frisk. For de der [gamle] lærere havde bare hængt fast i, at jeg var så dum og så dårlig. Og så fik jeg de her nye lærere, og så var det bare som om, jeg fik gejsten tilbage.

Generelt beskriver børnene og de unge fremgang i skolen efter anbringelsen, men nogle beskriver også, at de undertiden mister motivation og tro på, at de kan klare skolen. Det skete for Nadia. ”Jeg har ikke rigtigt den der livsglæde inden i mig”, fortæller hun, og det gør, at hun med egne ord nogle gange ”falder af hesten”. Når hun er faldet af hesten, kan det være svært at finde motivation til skolen, at ”komme op på hesten igen”. Det hjælper både hendes veninde og hendes kontaktpædagog med, fortæller hun. Nære og engagerede relationer kan altså give motivation til at fortsætte skolearbejdet og ikke give op. Rune fortæller også om hjælp fra sine venner, og at de har betydet meget for ham: ”Hver gang jeg har faldet, så er det dem, der har grebet mig... Literally.”

Diskussion

Ungeinterviewene bekræfter den pointe, som Rosenthal allerede i 1968 dokumenterede, nemlig at læreres forventninger til deres elever har stor betydning for elevernes præstationer (Rosenthal & Jacobsen 1968). Forventer en lærer, at en elev vil klare sig godt, er der stor sandsynlighed for, at eleven vil præstere bedre, end hvis læreren modsat forventer, at eleven præstere dårligt. Ditte, som havde været vant til nogle lærere, som havde holdt hende fast i, at hun var ”så dum og dårlig”, og som fik en ny lærer, der ikke kendte til hendes baggrund, og som havde positive forventninger, er et godt eksempel på dette. Det motiverede Ditte og gav hende ”gejsten tilbage”, da hun blev mødt med positive forventninger. Der er ingen tvivl om, at lærernes forventninger til eleverne spiller en vigtig rolle, og at det er af stor betydning, at lærere ikke forfalder til at have negative forventninger til børn og unges præstationer, blot fordi de er anbragte.

Udover lærernes betydning, er det tydeligt, at børnene og de unge tillægger klassekammerater og venner en stor betydning for skolegangen. Rune siger det meget præcist: Venner betyder meget for, om han trives og er motiveret i skolen. I det hele taget er jævnaldrende af stor betydning for børnene og de unges skolegang, hvilket ungeforskerne bekræfter. En af dem fortalte eksempelvis:

Mine [pleje]søskende har støttet mig rigtig meget. Hvis jeg ikke havde mine venner og mine søskende, havde jeg ikke haft det så godt i skolen, tror jeg.

Børnene og de unge giver også udtryk for, at kontaktpædagoger og særligt plejeforældre kan opmuntre til skolearbejde og forsøge at give dem en tro på deres evner. Det bekræftes af ungeforskerne. En af dem siger for eksempel: "Min nye plejefar siger fra, hvis lærerne siger, jeg er dum. Det er lidt pinligt, men også ret fedt." De værdsætter denne moralske støtte og tro på evner, som de i særlig grad har brug for, når de ser på deres forældre og ønsker sig et andet liv end deres.

At opnå en anden og bedre position i samfundet end forældrene er et ønske hos mange børn og unge, men forældre kan også få børnene og de unge til "at falde af hesten" og miste fokus på skolen. Ungeforskerne har forskellige erfaringer med, hvordan deres forældre motiverer: En dreng har ingen kontakt med sine forældre, og han oplever ikke, de har nogen betydning for ham. En anden dreng fortæller, at hans forældre forventer, at han bliver bedre uddannet end dem, og at det godt kan stresse ham. Og en pige vil gerne "mere i livet" end sine forældre.

Andre undersøgelser påpeger modsatrettede forhold til forældrene, som både kan virke motiverende og belastende (Drewsen & Kierkegaard 2014, Skilbred & Iversen 2014). De viser samstemmende, at børnene og de unges vanskelige forhold til deres biologiske forældre både kan være en drivkraft og en forhindring for motivation til at præstere i skolen. Dette er vigtigt at være opmærksom på for plejeforældre og professionelle voksne. Biologiske forældre kan give det, de norske psykologer Dag Skilbred og Anette Iversen kalder ydre motivation, dvs. at børnene og de unge kan forvente konkrete resultater af indsatsen for eksempel i form af et vellønnet job (Skilbred & Iversen 2014:171). De finder, at ydre motivation til skolegang er stærk hos anbragte børn og unge. Dette bekræftes af ungeinterviewene; de fleste af de unge har et meget stort ønske om at komme til at klare sig bedre end forældrene og ser skole og uddannelse som et middel til at opnå dette. Men hvis børnene og de unge skal kunne gennemføre et uddannelsesforløb, er børn og unges indre motivation i form af interesse for skolearbejdet og tro på egne evner også vigtig. Indre motivation får de typisk ikke fra deres forældre, men fra andre børn, unge og voksne omkring dem. Her er betydningsfulde voksnes personlige engagement i børnene og deres skolegang afgørende (Gilligan 2007).

Det tyder på, at det er vigtigt at hjælpe børnene og de unge til at skabe gode og støttende venskabsrelationer og at motivere ikke blot barnet, men også grupper af venner til at interessere sig for og have ambitioner for skolearbejde. Her spiller såvel skolelærerne som plejeforældre og kontaktpersoner på døgninstitutionerne en vigtig rolle. Spørgsmålet er, hvordan de voksne kan bidrage til at give børnene og de unge indre motivation. Her peger forskning på, at høje faglige forventninger særligt kan hjælpe børn og unge med svag social baggrund (Mehlbye 2010, Vinnerljung 2012). Det understreger Bryderup og Vinnerljungs pointe om, at det er af stor betydning, at voksne omkring de anbragte børn og unge så som plejeforældre, kontaktpersoner, sagsbehandlere og skolelærere har høje forventninger til børnene og de unge (Bryderup

og Trentel 2012, Vinnerljud 2011 og 2012). Men spørgsmålet er, om det altid er høje forventninger, som hjælper børnene og de unge bedst? Hvad hvis børnene og de unge ikke er i stand til at indfri forventningerne? Dette forhold uddybes og nuanceres i kapitel 5 og 7.

At blive set, hørt og lyttet til

Når børnene og de unge beskriver, hvad der får dem til "at falde af hesten", altså at miste engagement i og fokus på skolearbejde, er det typisk deres forhold til deres forældre, de peger på. Særligt uønsket samvær fører til, at nogle børn mister koncentrationen om skolearbejdet.

Samvær kan give uro

Når det går skidt i Nadias forhold til sin far, bliver hun trist. I øjeblikket ønsker hun ikke at se ham, og hun har ikke noget samvær med ham, for hun får det skidt, når han nedgør hende, og når han fortæller hende, hvad hun skal gøre og ikke gøre:

*Jeg gider ikke se ham, og jeg gider ikke høre på ham mere. Det er dejligere, når han ikke er i mit liv. (...)
Jeg er en meget gladere person, når min far ikke er der, for sådan noget slår mig ned [af hesten] hele tiden.*

Nadia vurderer selv, at samvær med faren gør hende trist, og at det er bedre for hendes skolegang ikke at se ham. Hun er 18 år og kan afslå samvær. Selv om hun en gang i mellem "falder af hesten" og ikke kommer i skole et par dage, går det generelt godt i skolen, og hun kan normalt koncentrere sig om skolearbejdet.

Yngre børn kan ikke uden videre selv bestemme, om de vil have samvær med deres forældre og i hvilket omfang. Ditte havde samvær med sin mor, da hun var yngre, og husker, at hun stod med sin plejemor på togstationen og ventede forgæves på sin mor, der ikke kom. Andre gange kommer forældrene til samvær, men børnene ønsker ikke samvær – i hvert fald ikke så ofte og på den måde, forældrene ønsker. For nogle af børnene har det ført til lange samværssager, som er gået ud over deres skolegang. De mister koncentrationen i skolen, mens sagerne står på, og de kan være nødt til at deltage i møder, der ligger i undervisningstiden, så de må tage fri fra skole.

Ditte havde i flere år en meget svær tid i skolen, hvor hun med egne ord var "rigtig sur og irriteret, hvis jeg ikke rigtig kunne finde ud af tingene og blev meget aggressiv". I den periode var det meget svært for Ditte at koncentrere sig i skolen. Hun forklarer det selv med "familien og alle de ting". Hun fortæller uddybende om sin far, og at han gerne ville have, at Ditte skulle hjemgives til ham. Det førte til en langvarig samværssag med mange møder. Mens sagen stod på, prægede den Dittes trivsel og skolegang. "Det var bare virkelig trist og ikke særlig rart."

Sagen sluttede med, at Ditte skulle blive boende hos sin plejefamilie, men have samvær en uge af gangen med sin far.

Nu er det fint nok, men det var virkelig et hårdt år, synes jeg, for der var så meget med at skulle snakke med mennesker og alle de der ting, jeg skulle. Til alle de møder. Og alle mine venner spurgte, hvad sker der? Man havde bare ikke lyst til at snakke om det.

Det var ikke alene tidskrævende at gå til mange møder om samvær, det var også svært for Ditte at skulle fortælle sin far, at hun ønskede mindre samvær.

Jeg sagde selv, at nu skal det være sådan her. Men jeg har meget svært ved at sige det til folk, jeg elsker eller er meget tæt på. Altså gøre dem kede af det. Det har jeg meget svært ved, men det er blevet lettere nu.

Børnene fortæller om at være splittede mellem ikke at ville gøre forældre kede af det og deres egne behov og ønsker. Som Ditte giver udtryk for, er det den splittelse, der tager hendes koncentration i skolen. Hensynet til en forælder gør, at nogle tilsidesætter egne behov, som for eksempel Ayah, der fortæller om samvær med sin mor:

Vi skændes meget mig og min mor, eller vi har skændtes, fordi vi er forskellige. De to første gange gik egentlig meget godt, men de to sidste gange gad jeg ikke. For jeg gør det kun for, at hun har det godt, for hun er jo alene hjemme, så... Der er mange, der ikke forstår, at jeg ikke har lyst til at se hende. Det er bare ubehageligt.

Dagene op til at Ayah har samvær med sin mor eller har møder i kommunen om samværet, har hun svært ved at koncentrere sig om skolearbejdet. Normalt er hun ellers opmærksom og engageret i skolen:

Når jeg ikke hører efter, det er, når jeg har møde med kommunen. Hver gang, jeg har de der samtaler, så sidder jeg der: Okay, hvad vil min mor sige? Hvad kommer der til at ske? Jeg kan ikke tænke på andet end det dagen inden eller nogle dage før, jeg skal noget med kommunen. (...) Og nogle gange kan jeg godt være sådan ked af det i skolen, og jeg kan ikke fortælle hvorfor. Det er jo bare sådan, at jeg har jo ikke lyst.

Simone fortæller, at hun ikke lærte noget i skolen, mens hun boede hjemme hos sin mor og søskende. Uden hun selv forstod hvorfor, blev hun anbragt, da hun gik i anden klasse. På det tidspunkt havde hun endnu ikke lært alfabetet. Så snart hun flyttede ind på døgninstitution, lærte hun hurtigt at læse og skrive på institutionens interne skole.

Anbringelse giver ro

Generelt beskriver børnene og de unge, at anbringelsen i sig selv giver dem ro til at koncentrere sig om skolearbejdet, og de får typisk et fagligt løft som følge af det. Ofte er de bagud i skolen, når de anbringes (hvis de er i skolealderen). Ayah fortæller om det vendepunkt, det var for hende at komme i pleje. Hun fortæller om den skole, hun gik på, da hun boede hos sin biologiske mor:

Altså, jeg kan godt fortælle, jeg var en anden person, da jeg var der. Jeg var en rigtig forfærdelig person. Jeg snakkede meget grimt og var altid den der, du ved, onde pige. Og jeg kan slet ikke se mig selv i øjnene. Puh ha. Men jeg kan slet ikke tro det, for jeg kan jo slet ikke huske noget nærmest. Men lærerne snakkede altid grimt til mig, og jeg skulle altid ind ved siden af og snakke med dem, og de blev sure på mig. De var sådan mange. Og jeg sagde sådan 'hold kæft' og 'jeg vil dræbe dig' og alt muligt... Jeg tror, det havde noget med min mor at gøre, og jeg kunne simpelthen ikke være glad på

det tidspunkt. (...) Men nu er jeg fuldstændig ændret. Jeg er ikke den der, der snakker grimt til mine lærere overhovedet. Jeg vil godt sige, jeg kan godt blive irriteret nogle gange på mine lærere, men det er ikke sådan, at jeg siger 'hold kæft' til dem.

Ayah oplevede at blive taget ud af undervisningen i den gamle skole og ind i et separat rum, hvor læreren råbte ad hende, så hun begyndte at græde. En enkelt lærer interesserede sig for Ayah, og hvordan hun havde det:

Jeg følte ligesom, at hun forstod mig lidt mere, fordi hun vidste, hvad der skete med min mor, og hvordan jeg havde det. Så hun vidste godt, at hvis jeg var sur, var det nok derfor. Så ville hun snakke med mig om det. Men de andre, dem snakkede jeg ikke til. (...) Jeg tror ikke, de vidste noget som helst om, hvordan jeg havde det.

At blive hørt i forvaltningen

Det er gennemgående i børnene og de unges fortællinger, at det er helt afgørende for dem, at de oplever at blive set, hørt og lyttet til – ikke mindst når det drejer sig om at blive anbragt væk fra forældrene og om at have samvær med forældrene efter anbringelsen. Børnene og de unge giver samtidig udtryk for, at samvær, som ikke er med deres samtykke og på deres præmisser, går ud over deres skolegang. Mulighederne for selvbestemmelse har derfor i sidste ende betydning for skolegangen. Når forvaltningen spørger barnet om samvær, kan det imidlertid være svært for børnene og de unge at give klart udtryk for deres mening over for forældrene.

Ditte oplevede, at myndighederne i sidste ende lyttede til hende og afslog farens ønske om hjemgivelse til ham. Men hun havde svært ved klart at give udtryk for sin mening – især over for sin far. Hun fortalte ham ikke, hvordan hun havde det, men han spurgte hende heller ikke, hvad hun ønskede:

Jeg ved faktisk ikke, hvorfor han gjorde det [krævede mere samvær] egentlig rigtigt. Han sagde faktisk, han troede, det ville være godt for mig. Men han havde ikke spurgt mig først.

Hvordan beskriver børnene og de unge mulighederne for at give udtryk for deres ønsker og behov over for kommunens forvaltning? Først og fremmest fortæller børnene og de unge, at de ofte skifter sagsbehandlere, hvilket gør, at de ofte ikke kender deres sagsbehandler – og omvendt. Simone har f.eks. haft syv forskellige sagsbehandlere, og hendes oplevelse er, at de er svære at få kontakt til, og at de ikke altid svarer, når Simone forsøger at ringe til dem. Når Simone møder dem, spørger de om det samme hver gang. "Der er jo ikke noget, der ændrer sig", er Simones konklusion på møderne med sagsbehandlerne.

Det frustrerer også Ayah, at samvær og uenigheder om samvær forstyrrer, og at hun ikke altid oplever, at forvaltningen er lydhør:

Jeg bliver irriteret, for jeg føler, at jeg siger tingene mange gange til dem. 'Hvordan har du det?' Jamen jeg har det på samme måde som sidste måned, ikk'.

Børnene og de unge oplever med andre ord, at ikke alle sagsbehandlere lytter til dem og handler efter deres ønsker og behov. De sagsbehandlere, som gør en positiv forskel, er de sagsbehandlere, der lytter og handler ud fra børnene og de unges ønsker. Det drejer sig især om ønsket om at flytte fra forældrene.

Flere af børnene og de unge giver udtryk for, at anbringelsen var deres egen beslutning, som deres sagsbehandler accepterede eller støttede. Det lægger de vægt på, når de beskriver forløbet op til anbringelsen, og de beskriver anbringelsen som det rigtige for dem.

Caroline har haft syv sagsbehandlere, og den første sagsbehandler er det eneste menneske, som – bortset fra Carolines mormor – har lyttet og handlet efter Carolines ønsker, fortæller Caroline. Det var hende, der lyttede til Carolines ønske om at flytte fra sin mor. Hun gik selv til kommunen og bad sagsbehandleren om at flytte, og kommunen fandt en døgninstitution. Det var i sin tid Caroline selv, der besluttede at flytte fra sin mor, og det er nu, hvor hun fylder 18 år, også hendes beslutning at flytte i lejlighed med en veninde. Det lægger hun stor vægt på i begge tilfælde. Ellers beskriver Caroline, hvordan hun er offer for andres beslutninger: For eksempel har hun oplevet, at lærerne introducerede hende i hendes nye klasse med, at hun bor på børnehjem. De havde ikke spurgt hende om, hvad hun ønskede, de skulle fortælle, og hun erfarede, at lærernes introduktion gjorde, at hun fremstod som unormal, og det blev vanskeligt for hende at blive accepteret i klassen. Hun oplevede også, at hendes far afviste, at hun kunne bo hos ham og hans nye kernefamilie, selv om hun gerne ville.

Ayah fortæller også, at det var hendes egen beslutning at flytte fra sin mor, da hun var 12 år. Hun beskriver det sådan:

Det var fordi, min mor var sådan. Hun har jo en sygdom – sindssygdom – så det gik meget ned for hende. Jeg syntes, det var så ubehageligt at være der [hos moren], og så sagde jeg bare til hende, nu tager jeg her hen [hos plejefamilien], og jeg sagde det til kommunen og min sagsbehandler, og de forstod mig egentlig godt. Og så blev jeg bare her.

I dag har Ayah regelmæssigt samvær med sin mor, hvilket hun føler sig tvunget til. ”Jeg skal af en eller anden grund”, fortæller hun. På spørgsmål om, hvem der siger, hun skal, svarer hun:

Loven. Min kommune. Min sagsbehandler. De spurgte mig egentlig, om jeg havde lyst, og så sagde jeg ja. Jeg spurgte dem her for nyligt, om hvis jeg sagde nej, hvad ville der så ske? Så skulle jeg alligevel. Så det var ikke op til mig. Det var noget, de syntes, jeg skulle, og min mor sagde, jeg skal, så... Jeg kunne ikke rigtig sige noget om, jeg havde lyst eller ej.

Diskussion

Ungeforskerne er enige i, at anbringelsen giver mere ro og bedre rammer for at koncentrere sig om skolen, men at samvær med forældre stadig kan være en belastning, som i nogle tilfælde går ud over skolen. Flere af ungeforskerne fortæller, at politiet har hentet dem, når de skulle på samvær som yngre, fordi de ikke selv ville det, og oplevelsen var meget voldsom. Det gav dem en oplevelse af ikke at blive set, hørt og lyttet til. Som børnene og de unge fortæller i interviewene, har ungeforskerne generelt en oplevelse af, at de ikke får nok indflydelse på sagsbehandlerens beslutninger. En ungeforsker fortæller:

Der har været så mange sagsbehandlere, og de stiller altid det samme spørgsmål, og man siger det samme hver gang. Men de gør ikke noget som helst ved det. Det er utroligt, at de bliver ved med at spørge om f.eks. samvær, men det ændrer sig aldrig. Først efter jeg blev 12 år, er de begyndt at lytte til mig.

Flere undersøgelser viser, at uro om samvær med forældre forhindrer trivsel for nogle anbragte børn og unge, og at børn og unges indflydelse på samvær er afgørende for deres oplevelse af samvær (Klyvø 2011, Warming 2002). Der er ingen undersøgelser, der specifikt omhandler betydningen af samvær for skolegang, men det påpeges, at tvunget samvær kan give koncentrationsproblemer, og samværssager kan give fravær i skolen (Klyvø 2011:79-89).

Det rejser spørgsmål om, hvordan sagsbehandlere kan få bedre muligheder for at lære børnene og de unge at kende og for at handle efter deres ønsker og behov om samvær – også når børnene er under 12 år. Det kræver blandt andet, at sagsbehandlerne får skabt gode betingelser for, at børnene og de unge kan udtrykke deres ønsker og behov. Det kan være svært, fordi nogle føler sig i et krydspres mellem forældres og egne ønsker og behov. Denne problemstilling diskuteres af Klyvø (2011) og Warming (2002), der anbefaler, at sagsbehandlere lytter til børnenes og de unges ønsker til samvær, samtidig med at børnene og de unge så vidt muligt sikres fortrolighed. Det kræver et godt kendskab og en tillidsfuld relation til børnene og de unge, hvilket igen kræver tid og kontinuerlig kontakt. Nærværende undersøgelse peger på, at aktiv lytning og mulighed for indflydelse i sidste ende vil betyde mere ro om børnene og de unges skolegang.

Samtidig med, at samvær og kontakt med forældrene kan være kilde til svære følelser og frustrationer for nogle børn og unge, så det går ud over deres skolegang, er det væsentligt at holde sig for øje, at nogle undersøgelser, f.eks. SFI's trivsels undersøgelse fra 2014 viser, at 45 % af de anbragte børn og unge oplyser, at forældrene har meget stor betydning for dem. Dette suppleres yderligere af, at størstedelen af de anbragte børn og unge (76 %) angiver, at de altid føler, at deres forældre holder af dem, hvilket må siges at være positivt (Ottosen et al. 2015:38). Forældre kan således også udgøre en positiv funktion som livsvidner, være kilde til positive samværsoplevelser, støtte i svære tider samt foranledige oplevelser hos børnene og de unge af at blive holdt af. Alt dette peger på vigtigheden af at lytte til børnene og de unge og respektere deres ønsker til samvær, så frustrationer over uønsket samvær ikke går ud over koncentrationen i skolen. Det viser også, at det er vigtigt at sikre, at forældre og børn støttes bedst muligt ved samvær, således at samværet bliver en positiv oplevelse for forældre såvel som børn.

Normal eller anderledes

At være normal – eller anderledes – er et fremtrædende tema i børnene og de unges fortællinger. Emma beskriver f.eks. generelt sit liv som normalt. Da hun boede hjemme hos sin mor, var det “meget normalt, ikk”. Hendes skolegang er “ret normal”. Hendes liv nu er “også meget ganske normalt”. Da hun fortæller, at hun er dårlig til matematik, siger hun videre, at “det er alle fra min klasse, ikk’. Alle.” Da hendes lærer spurgte, hvordan det er at “bo på børnehjem”, syntes Emma, at det var ubehageligt, for så var hun en, der havde et problem, så hun svarede: ”Hallo, jeg er altså pænt normal, ikk”.

Specialskole eller normalskole

Selv om Emma og de andre børn og unge med hende beskriver sig selv som normale, oplever mange, at andre ser dem som anderledes. Ligesom Ayah oplever de, at de er anderledes på grund af deres familiebaggrund. Det er typisk i skolen, de skiller sig ud. Det er vigtigt for dem at fremstå som ”normale” børn og unge, når de begynder på en ny skole, og det kan være svært, hvis man er fagligt bagud, og hvis man ikke

bor hos sin familie, som er det almindelige for de fleste andre børn og unge i skolen. Det betyder derfor meget for de anbragte børn og unge, hvordan de præsenteres og præsenterer sig selv i skolen.

Caroline pjækkede som nævnt meget i skolen, og det fortsatte på den nye skole, hvor hun begyndte, efter hun blev anbragt på døgninstitution. Læreren introducerede hende for klassen og fortalte om hendes baggrund, og at hun boede på døgninstitution, og Caroline oplevede, at hun blev stemplet på forhånd. Hun brød sig ikke om at gå i skolen, for hun følte, at de andre elever tog afstand fra hende, og hun kunne ikke "komme ind i klassen", som hun sagde, uanset hvor meget hun prøvede. Hun fik ekstra lærerstøtte og "særskema", men "det var kommet for langt ud". Støtten hjalp ikke, når hun ikke blev en del af klassens sociale liv.

Da Caroline senere begyndte på en anden skole, fik klassen ikke noget at vide om hendes baggrund. Først da hun følte, at hun var blevet accepteret i klassen, fortalte hun, at hun boede på døgninstitution, og hun blev ikke udelukket af klassens sociale liv af den grund.

Nogle af børnene og de unge har tidligere gået på interne skoler på de døgninstitutioner, hvor de bor. De fik særlig tid og støtte på de interne skoler, og det hjalp dem til at udfylde de faglige huller, de havde, og undervisningen var hyggelig og afslappet. De oplevede, at de kunne lære noget, og at der kunne være rart i skolen. Alligevel nærede de typisk et stort ønske om at gå i en folkeskoleklasse. De ville gerne have flere fag end dem, de interne skoler kunne tilbyde¹¹, for de oplevede at stå fagligt tilbage for andre børn og unge. Og de ville gerne være sammen med børn og unge, der ikke var anbragte. De bryder sig ikke om at sættes i bås med andre anbragte, og ønsket om at gå i folkeskole kommer muligvis af et ønske om at fremstå som normal.

Nadia fortæller, at hun altid har gået i specialklasse eller i intern skole på døgninstitution. De andre elever var "underlige", fortæller Nadia, og hun følte, at hun også blev underlig, når hun kom i specialklasse, men hun ville ikke være underlig. Hun ville i normalklasse men oplevede, at ingen havde tiltro til, at hun kunne. Simone kom på en lokal folkeskole efter fem år på døgninstitutionens interne skole. Hun fortæller om baggrunden:

Det var fordi, de følte, jeg var klog nok til at komme ud, og det ville være lidt dumt at holde mig her, når de [lærerne] vidste, jeg godt kunne. Så ville det være bedre for mig at komme ud og lære noget mere.

Simone oplever da også, at de faglige krav er større i folkeskolen, og det var svært at følge med i undervisningen til at begynde med:

Det var rigtig svært i starten, fordi der var mange ting, jeg ikke kunne, som jeg skulle lære. Og så var der også fransk eller tysk, man skulle begynde at have. (...) Der var mange nye fag. Også fysik, som jeg aldrig havde haft før. Det havde de så godt nok heller ikke, men de havde haft 'natur & teknik'.

¹¹ Socialforvaltningens skoler i Københavns kommune har siden 2000 været omfattet af Folkeskoleloven og har siden 2010, hvor skoleteamet blev etableret, levet op til bestemmelserne om fuld fagrække og timetal. Før 2010 har der således angiveligt været enkelte skoler, der ikke til fulde har udbudt alle fag og levet op til folkeskolelovens bestemmelser herom.

Familie er normalen

Børnene og de unge ønsker altså på den ene side at være sammen med andre børn og unge, der ikke er anbragt, og at blive set af andre som normale, men de kan på den anden side have svært ved at blive accepteret blandt andre børn og unge med deres baggrund som anbragte. Det er typisk nemmere for de børn og unge, der bor i plejefamilie, for selv om plejefamilien ikke er deres biologiske familie, er det stadig en familie. De oplever, at plejefamilien som familieform ikke er så anderledes end andre familier, hvor forældre er skilt. Ditte fortæller, at hun i mange år boede skiftevis hos sin far og hos sine plejeforældre. De boede langt fra hinanden, så det betød, at Ditte måtte pendle langt hver dag for at komme til og fra skole, når hun var hos sin far:

Det var nærmest som om, jeg var skilsmissebarn. Så jeg tog bare hen til de forskellige steder ligesom almindelige skilsmissebørn.

Nadia fik ”en normal kernefamilie”, da hun blev anbragt i plejefamilie, da hun var 4 år. Det er det allervigtigste, der er sket i hendes liv, fortæller hun:

At jeg er kommet væk hjemmefra, fået nogle gode år med normale rammer, selv om normalen nu for mig er lidt skør. Ej, det er jo ikke... Jeg kan godt lide, at det ikke er sådan en normal kernefamilie hjemme hos mig. Det er fint. Altså, det er lidt svært at forklare, men det kan jeg godt lide. Men jeg har fået den der kernefamilie hjemme hos min plejefamilie.

Nadia går nu på en ungdomsuddannelse. ”Nu fungerer det i skolen og socialt, og jeg kan fungere i samfundet og sådan noget, ikk’ også.” Hun oplevede før, at hun var sat i bås, men den er hun kommet ud af. ”Og så komme i gang med skolen og opføre sig nogenlunde ordentligt, eller hvad man gør, ikk’. Det normale, vil jeg sige.”

Strategier for normalisering

Det er altså vigtigt for børnene og de unge at fremstå som normale på lige fod med skolekammeraterne, og de har forskellige strategier for at fremstå som normale. En mulig strategi for normalisering kan være at forsøge at undgå at blive konfronteret med omverdenens stigmatiserende blik. Det beretter Caroline om, når hun fortæller, at hun i en periode ikke gik i skole for at undgå at blive udstillet som anderledes. På døgninstitutionen, hvor hun bor, var alle andre børn og unge anbragte, så der oplevede hun ikke problemet. Problemet ved den strategi var selvfølgelig, som hun selv måtte sande, at hun kom til at mangle skolekundeskab – og at hun også på det område kom til at skille sig ud.

For nogle betyder udseendet meget for inklusion i det sociale fællesskab i skolen. Simone fortæller, at hun har været heldig med sit udseende, og det betød, at hun fik adgang til den klike, som består af de populære og smarte piger i den folkeskole, hun begyndte på. Hun gør derfor en del ud af sit udseende og klæder sig smart. Da hun begyndte i den nye skole for et par år siden, var hun ellers i begyndelsen udelukket fra fællesskabet af klassekammerater, for hun blev opfattet som anderledes. Hun havde en anden fremtoning og andre normer end dem. For eksempel lakerede hun sine negle, hvilket pigerne i klassen ikke måtte for deres forældre. De kritiserede, at hun farvede sit hår, og de syntes, hun var ulækker, fordi hun røg cigaretter. Med tiden begyndte hun at tale med klassekammeraterne, og de fandt ud

af, at hun ikke var så anderledes, men pæn og smart i tøjet – noget der tilsyneladende giver prestige i klassen. Hun fortalte selv om sin familiebaggrund til udvalgte skolekammerater, efter hun lærte dem at kende, og hun oplever nu at være blevet accepteret.

Forsøget på at komme til at ligne de andre og blive populær lykkedes altså for Simone. Hun har etnisk minoritetsbaggrund, da hendes mor er fra et andet land, men omtaler ikke dette i forbindelse med sin inklusion i den nye skole. Også Nadia, Michelle, Rune og Ayah har 1 eller 2 forældre, der kommer fra udlandet (Afrika, Asien, Nordatlanten og Mellemøsten), og de oplever heller ikke, at deres etniske oprindelse forhindrer dem i at blive inkluderet. Nogle af dem fortæller dog, at de oplever at fremstå som anderledes. De omtaler typisk deres forældres udenlandske baggrund i forbindelse med, at de fortæller om deres opvækst og relation til forældrene. Det er med til at forklare vanskeligheder i opvæksten og relationerne, som f.eks. at forældrene ikke bor fast i Danmark, at de ikke forstår, hvad der foregår i skolen, og at de opdrager anderledes. Ayah følte sig anderledes end sine jævnaldrende, mens hun boede hos sin mor, fordi der var meget, Ayahs veninder gjorde, som hendes mor ikke tillod.

Hjemme hos min mor måtte jeg ikke være sammen med nogen efter skole. Eller jeg måtte slet ikke sove hos nogen eller noget som helst. Så senere fik jeg lov til at være der [hos venner] i hvad, tre timer, og så skulle jeg hjem igen. (...) Og det syntes jeg var for lidt. Hvorfor kun tre timer-agtigt? Så det syntes jeg ikke om. Men da jeg kom her hen [i plejefamilien], måtte jeg bare være sammen med mine venner efter skole, sove hos dem, og jeg følte mig mere sådan anderledes [end sin mor]. Sådan rigtig dansker, hvis man kan sige det på den måde. Jeg følte mig ligesom en af dem. For jeg var altid jaloux på dem af mine veninder, der skulle hjem til hinanden. Og så stod jeg der og måtte ikke noget.

Som Ayah fortæller nogle af børnene og de unge, at deres forældre har andre normer og levevis end eksempelvis deres venner og plejeforældre, men ingen af dem beskriver, at de bliver udelukket af fællesskaber på grund af deres forældres udenlandske baggrund. Flere har venner, der også har udenlandske forældre. Rune fortæller om sin bedste ven:

Han kommer fra Brasilien. Og så hader jeg det der racistiske noget. Han er sort, helt sort. Og så spørger folk, er du racist og sådan noget. Og så må jeg fortælle dem, at vi er bedste venner.

Interviewer: *Hvad er det for noget med racist?*

Det er bare det der med, at folk går og kalder hinanden racister og sådan noget. Og så har jeg det bare sådan, at jeg er træt af, hvis folk kalder mig racist, for folk ved godt, at jeg har en sort ven fra Brasilien, som er min bedste ven.

Runes egen mor er fra et andet land, og han ligner ikke selv en "gammeldansker", men det omtaler han ikke. Han oplever sig tydeligvis ikke som anderledes af den grund og tager afstand fra at betegne andre som anderledes på grund af hudfarve.

Diskussion

Også ungeforskerne har mange overvejelser om at være normal eller anderledes. En dreng siger f.eks.: "Det, jeg synes, er svært, er det med at blive sammenlignet med andre. Det der med at blive og være som de andre elever."

Når børnene og de unge fortæller om at være anderledes, er der to 'anderledesheder', der træder frem: At de er anbragt, og at mange af dem har etnisk minoritetsbaggrund. En undersøgelse om anbragte unge i Københavns Kommune viser, at der er en overrepræsentation af unge med etnisk minoritetsbaggrund i familiepleje i København Kommune (Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012: 26). At omkring halvdelen af de interviewede børn og unge og ungeforskerne har 1 eller 2 udenlandske forældre, afspejler dette. De går typisk i skole med børn og unge med etnisk majoritetsbaggrund og har plejeforældre eller kontaktpædagoger med etnisk majoritetsbaggrund. Samme undersøgelse viser, at mange unge ønsker en anbringelse i en etnisk majoritetsfamilie, hvor de forventer at kunne få en større grad af frihed end hos forældrene og som et led i en "normaliseringsstrategi". De fortæller om forældre, der opretholder en relativt streng social kontrol med dem, og flere beskriver som Ayah, at der er større personlig frihed forbundet med at komme i pleje hos en etnisk majoritetsfamilie, f.eks. i forhold til at være sammen med venner, sove hos dem m.m.

Børnene og de unge beskriver, at deres venner og skolekammerater generelt accepterer deres etniske minoritetsbaggrund og ikke opfatter dem som problematisk anderledes af den grund. Det hænger muligvis sammen med, at børnene og de unge samtidigt fortæller, at deres strategi for normalisering overvejende er kulturel assimilation, dvs. at de tilpasser sig lokal levevis. Det fortæller ungeforskerne også. En pige med etnisk minoritetsbaggrund siger:

Min far har prøvet at tvinge mig til at lære sproget og lære hans tro. Jeg har aldrig ønsket det. For mig er mine plejeforældre mine forældre, og jeg er dansk. Jeg ser også næsten sådan ud. Alle tror efterhånden, at jeg er dansk, og det er jeg glad for, for så ser de mig ikke som anderledes. Jeg er dansk.

Andre i ungeforskergruppen har ikke så nemt ved at "passere" som danske, ikke mindst på grund af deres udseende, der giver indtryk af, at de har udenlandske forældre. En dreng med etnisk minoritetsbaggrund siger for eksempel med et glimt i øjet til en anden dreng med etnisk minoritetsbaggrund:

Ja, det her med hudfarven, det kan vi sgu' ikke gøre noget ved, du. Du og jeg er altid dømt som anderledes.

Alligevel giver han udtryk for, at hans strategi om assimilation i overvejende grad lykkes, dvs. at han ikke betragtes som anderledes på grund af etnisk oprindelse. Han har dog en konflikt med sin mor, der er muslim og ikke har villet acceptere hans ønske om at blive konfirmeret. Han oplever desuden at blive sat i bås, fordi han bor hos en plejefamilie. Også de andre ungeforskere fortæller om at blive betragtet som anderledes, fordi de er anbragt. En dreng fortæller:

Da jeg startede på min nye skole, blev jeg hentet i starten. En af pigerne fra min klasse spurgte, om mine forældre var bøsser, fordi der var 2 mandlige pædagoger med mig. 'Hvad er der med dig', sagde hun. Jeg måtte fortælle, at jeg boede på opholdssted, og at jeg ikke kunne være derhjemme. Man bliver på en måde sat i bås, når man ikke bor derhjemme. Men det går.

Ungeforskerne fortæller om ikke alene at blive betragtet som anderledes, men også problematisk anderledes, fordi det antages, at det er en familiebaggrund med sociale problemer, der har ført til anbringelse. En pige fortæller om sine betænkeligheder ved at fortælle, at hun bor i plejefamilie, da hun begynder i en ny skole:

Altså, det første, jeg sagde, var ikke, at jeg kommer fra en plejefamilie, men jeg har fortalt det. Jeg er ikke bange for at fortælle det, men for at folk skal få ondt af mig. Jeg har nogle venner og veninder, og der går noget tid, før de spørger, 'du ligner ikke dine forældre?'. Så fortæller jeg bare, hvordan det er. Jeg er bange for, at folk tænker 'åh, det er synd for hende, hun sidder bare der'. Det er også derfor, jeg er glad for, jeg har mange gode veninder. Jeg føler mig bare som et skilsmissebarn, fordi jeg ikke bor hos min mor.

Her bekræfter ungeforskeren Dittes strategi for normalisering, hvor hun ligestiller det at være "skilsmissebarn" og "plejebarn", som har det til fælles, at man ikke bor fast hos sin mor eller far. På den måde undgår de social stigmatisering. Den strategi for normalisering er sværere at anvende for børn og unge på døgninstitution.

Børnene og de unge betoner vigtigheden af, at de selv kan kontrollere, hvordan de fremstår for omverdenen – herunder ikke mindst i skolen, fordi de oplever, at accept fra skolekammerater er en forudsætning for, at de inkluderes og trives i skolen. Nogle af dem oplever, at voksne omkring dem tager beslutninger for dem om, hvordan de præsenteres og hvilke informationer, der gives om dem, uden at de bliver involveret. Børnene og de unge oplever det som meget problematisk, fordi de så ikke selv kontrollerer, hvordan de fremstår, og fordi det får konsekvenser for deres bestræbelser for normalisering. Nationale og internationale undersøgelser påpeger samme problematik både i forhold til anbragte børn og unges normalisering i skolen (Martin & Jackson 2002) og deres normalisering generelt (Bluff, King & Mahon 2012: 955, Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012: 65-76). Det giver anledning til at spørge, om anbragte børn og unge ikke selv bør kunne bestemme, hvordan de præsenteres i skolen, så de selv kan beslutte, hvem de eventuelt vil indvie i detaljer om deres opvækst og baggrund og hvornår? Vi samler op på dette spørgsmål i rapportens kapitel 7.

Skolekultur

Mulighederne for at fremstå som normal i skolen afhænger selvfølgelig af, hvad der regnes for at være normalt i den pågældende skole, og det kan variere. Det gælder både udtalte forventninger og underliggende normer, som kan understøtte faglig læring og udvikling på forskellig vis og i forskellig grad. Med andre ord er der tale om forskellige skolekulturer.

Børnene og de unge fortæller om, hvordan kulturen på skolen støtter eller forhindrer deres egen læring og faglige engagement. Nogle børn og unge bruger selv ordet kultur for at beskrive det, de oplever, særligt når de beskriver holdninger til og praksis med skolearbejde blandt skolekammerater, men de beskriver også lærere og skolernes organisatoriske rammer.

Flere børn og unge fortæller om at gå i skoler, der er fagligt uambitiøse. Det er typisk unge i udskolingen eller i ungdomsuddannelse, der ser tilbage på deres tidligere skoleforløb. I tilbageblik vurderer de, at de ikke har tilegnet sig den faglige viden, de nu oplever at mangle. De er frustrerede over, at deres skolekammerater er fagligt bedre funderede, fordi de har gået på andre skoler, som har kunnet tilbyde flere fag og et højere fagligt niveau¹².

Skoleskift

Flere af børnene og de unge beretter om erfaringer med forskellige skolekulturer, idet de har skiftet skole. Simone gik først nogle år på døgninstitutionens interne skole, hvor hun tilegnede sig grundlæggende skolekundskaber. Da hun blev anbragt på døgninstitution i 2. klasse, kunne hun ikke alfabetet, men hun lærte det hurtigt på den interne skole. Her gik hun indtil 7. klasse, hvor hun begyndte på en lokal folkeskole. Hun har brug for at blive presset lidt for at blive god i skolen, mener hun. Det gør de på den interne skole, men ikke nok vurderer hun, og hun har kun de basale fag og f.eks. ikke geografi, historie og et tredje sprogfag.

Nadia har også faglige huller og tilskriver det specialundervisningen, hvor der ikke blev undervist i alle fag. F.eks. manglede Nadia tysk, da hun begyndte på sin ungdomsuddannelse¹³. De andre elever har haft tre års tysk, mens Nadia intet tysk har haft.

Jonas fortæller, at han ikke blev fagligt udfordret i grundskolen. Til trods for at han klarede sig godt og fik høje karakterer, var den første tid i gymnasiet svær, for han oplevede at være fagligt bagud her. Hans plejeforældre er også hans moster og onkel, som støtter ham i hans ambitioner, men som ikke kan bidrage med meget skolefaglig viden:

Jamen, jeg var vant til i folkeskolen at være ham, der fik 12 i alt. Og så kommer jeg her i gymnasiet, og der er det svært at vænne sig til mentaliteten med, at et 7-tal er også rigtig godt. (...) Og vænne sig til at skulle hjem og fortælle til min moster og onkel, at jeg har fået 7. Og jeg ved godt, de alligevel vil støtte op omkring det.

Jonas beskriver en anden "mentalitet" i sin folkeskole. Han havde samme fag i folkeskolen, som hans nye skolekammerater i gymnasiet havde haft, men der var en anden mentalitet i folkeskolen, hvor forventningerne til elevernes skolepræstationer var lave, og derfor var det let at få gode karakterer. Jonas havde en meget engageret lærer, som ansporede eleverne til at interessere sig for undervisningen, men på et tidspunkt overtog en holdning om at være i opposition til skolen, og det var ikke muligt for læreren at ændre på den holdning. I gymnasiet oplever Jonas til gengæld et miljø, hvor eleverne hjælper hinanden fagligt, og det sætter Jonas stor pris på – både som den der hjælper og modtager hjælp. Meget af hjælpen til lektier foregår over Facebook. Han har stor gavn af denne hjælp, for hans plejeforældre har ikke faglig viden til at give faglig lektiehjælp på gymnasieniveau.

12 Det har siden maj 2000 været et lovkrav, at der udbydes undervisning i de samme grundlæggende fag på døgninstitutionernes interne skoler som i den almene folkeskole. Socialforvaltningen har siden 2010, hvor skoleteamet blev nedsat, levet op til bestemmelserne om fuld fagrække på de interne skoler.

13 Det skal hertil bemærkes, at indtil 2014 var tysk ikke et obligatorisk fag men et valgfag på linje med fransk.

Fælles for Simone, Nadia og Jonas er, at ingen voksne omkring dem har været opmærksomme på, at de ikke – eller først sent – blev ansporet til yderligere læring. Andre børn og unge fortæller om plejeforældre, der har sørget for skoleskift, fordi de har ment, at børnene og de unge har brug for og evner til flere faglige udfordringer. Ayah fortæller om skifte fra folkeskole til privatskole, som gav hende et stort fagligt engagement og oplevelse af at mestre skolen og skolens krav.

Hierarki og modkultur

Rune fortæller om sit skifte fra specialskole til folkeskole; et skifte han var midt i på interviewtidspunktet. Han oplevede, at hans plejeforældre pressede ham til det, og han var ked af at miste sine venner i den gamle skole. Han havde fundet sig til rette blandt skolekammeraterne på specialskolen efter en tid på en folkeskole præget af stærkt hierarki blandt eleverne. Det var vigtigt at komme op i hierarkiet, og det gjorde man ved at være i opposition til skolens krav og ved at sabotere undervisningen og at lave ballade. Det gjaldt om at være "the baddest", som Rune formulerer det. Han fortæller om at kæmpe sig op og ærgrelsen ved at skifte skole, da det var lykkedes ham at komme op i hierarkiet:

Jeg skulle gå i en højere klasse end den, jeg gik i. Og den var jeg endelig kommet op i. Og der nåede jeg at gå et par måneder, så flyttede jeg skole, så jeg var faktisk lige kommet op i hierarkiet. Nu havde jeg lige fået alle de store som venner. Men så flyttede jeg skole, så det hele blev lige bremsat.

Jonas beskriver et lignende hierarki på den folkeskole, han gik på. Han kom imidlertid ikke højt op i hierarkiet og er kritisk over for det. Han fortæller, at der var en kultur i klassen om ikke at være fagligt ambitiøs. Samtidig herskede en social orden, hvor det var almindeligt at latterliggøre klassekammerater, og mobning var udbredt.

Der var nogle, der blev mobbet ud. Men jeg følte alligevel, at mellem drengene var der et godt sammenhold – til tider. Men der var også en magtorden. For nogle af drengene gjaldt det her selvfølgelig ikke, men der var alligevel sådan en kultur for, at man skulle passe på, hvad man sagde. Der var en frygt for hinanden og for, at man skulle blive udstillet. At man blev den næste. Der var i hvert fald også en periode, hvor man følte, at hver gang, der var en, der ikke var der, så snakkede man om personen. Man gjorde ikke direkte nar, men man grinte alligevel af dem og havde det sjovt på deres bekostning. Det giver også en følelse af, hvad når man ikke selv er der, ikk'. Den der følelse af, at man alligevel ikke er så tætte, og at lige så snart man ikke er der, så bliver man gjort nar ad.

Jonas havde som Rune en oplevelse af, at skulle man op i hierarkiet, skulle man helst være i opposition til skolen og lærerne. Det blev mere udbredt i de ældre klasser:

Omkring 7. klasse der blev min klasse sådan meget vild, og der var meget uro, og der var ikke nogen respekt for lærerne overhovedet. Der stoppede jeg ligesom med at lære noget.

Jonas gik på den samme folkeskole i hele grundskolen, selv om han ikke syntes, han blev udfordret fagligt og selv om, der var en kultur, der ikke fremmede læring af skolekundskaber. Hans plejeforældre valgte skolen, fordi den lægger vægt på social mangfoldighed, og plejeforældrene vurderede, at Jonas ikke ville fremstå anderledes som plejebarn blandt de andre børn og unge. Det gjorde han til dels alligevel men af en anden grund, for han interesserede sig for skolearbejdet og klarede sig bedre end sine skolekammerater.

Jeg har altid været meget dygtig i folkeskolen. Jeg ved ikke rigtig hvorfor, men jeg kunne finde ud af en masse ting. Så var jeg ikke helt så god til det sociale, men alligevel følte jeg mig ikke helt udenfor, fordi jeg boede hos min moster og onkel. Alle havde sådan nogle forhold¹⁴.

Der var stor udskiftning blandt eleverne, og Jonas var en af de få, der gennemførte hele grundskolen i den samme klasse. I dag har Jonas ingen kontakt til sine tidligere klassekammerater på nær en enkelt ven, som også er begyndt på gymnasium og bor sammen med sin mor. Jonas fortæller, at de har fælles baggrund, fordi hverken vennens mor eller Jonas' plejeforældre har gået i gymnasiet, og de har svært ved at støtte de unge fagligt. Jonas oplever, at han ikke har de samme forudsætninger som sine klassekammerater i gymnasiet på grund af plejeforældrenes sociale og uddannelsesmæssige baggrund, og det betyder meget for ham, at han kan dele sin oplevelse af at være anderledes med sin ven:

Klassen den er meget – vi er meget forskellige. Men alligevel kommer de fleste fra familier, hvor forældrene er højtuddannede, ikk'. Sådan er det med rigtig mange. Nu går jeg jo i en samfundsfaglig klasse, hvor vi er sådan nogle, der ikke er vokset op med samtaler og snakke om politik, så er vi ikke rigtigt vokset op med politik. Det betyder naturligvis ikke, at de andre interesserer sig mere for det, men de har alligevel fået det mere ind, sådan.

Det betyder, at Jonas oplever, at klassekammeraterne har nemmere ved at tilpasse sig gymnasiet:

Jeg tror bare, de ligesom har haft det lettere ved at komme ind i hele det her gymnasieliv, fordi de har forældre, der selv kender til uddannelsessystemet og derfor har lettere ved det.

Støtte til skolegang og læring

De 2 drenge i undersøgelsen har altså oplevet, at kulturen blandt skolekammerater kan lægge op til at være i opposition til uddannelse og læring. Men andre oplever det modsatte: at skolekammerater støtter dem i skolearbejdet ved at hjælpe med lektier eller ved at give udtryk for, at det er vigtigt at klare sig godt i skolen, og at det giver anerkendelse og prestige.

Emma ringer f.eks. til sine veninder fra skolen, når hun har en svær skoleopgave. De er 5 klassekammerater, som holder sammen, og det betyder meget for Emma. De bruger meget tid sammen også uden for skolen. Det motiverer hende, at der er en fælles forståelse af, at skolearbejdet er vigtigt og skal laves.

Børnene og de unge giver udtryk for, at der er en forventningsafstemning blandt venner om, hvor meget man bør gøre ud af skolearbejdet, og hvilke karakterer der er normen. Irene sammenligner sine skolepræstationer med sine venners. De får gode karakterer, og det får Irene også, men hendes er ikke helt så gode som vennernes, og hun stræber derfor på at opnå bedre karakterer.

¹⁴ Jonas beskriver ikke nøjagtigt, hvad "sådan nogle forhold" er, men han fortæller, at de fleste af hans skolekammerater bor i sammensatte familier eller med en enlig forælder, og altså ikke i kernefamilier af (biologiske) far, mor og børn.

Det irriterer mig helt vildt, at jeg ikke bare gør det. Og det er også derfor, jeg gerne vil tage 10. klasse. Så mine karakterer er en smule bedre, når jeg skal i gymnasiet. Ikke fordi de ikke er gode. De er gode nok, de kan bare være bedre.

Problemet er, at Irene i den senere tid har oplevet, at hun bliver ukoncentreret i skolen. Det er forholdet til vennerne, der distraherer hende og får tankerne til at flyve andre steder hen end til skolearbejdet. Kulturen blandt skolekammerater og venner betyder meget for Irenes engagement i skolen. Vennerne motive- rer til skolearbejdet, men det er også vigtigt for Irene at have tid sammen med vennerne, som ikke handler om skole, så hun ikke altid sidder hjemme og ”terper”. Særligt tager det opmærksomhed fra skolearbejdet, når hun spekulerer på venner. Hvem er sammen med hvem? Hvordan skal man forstå det, når han eller hun siger dette eller hint? Og hvad kan man selv sige? Hvordan bliver det opfattet? Er der en konflikt?

Når børnene og de unge fortæller om venner, er det typisk venner fra skolen, men de fortæller også om andre såsom kolleger¹⁵, plejesøskende og andre børn og unge på døgninstitutionerne, hvor de bor, som har betydning for deres engagement i skolen. Michelle er f.eks. konkurrencesvømmer i sin fritid, og hun har mange venner blandt dem, hun svømmer med. De opfordrer hende stærkt til at gøre noget ved skolen. De går selv i gymnasiet eller på universitetet og er levende eksempler for Michelle på, hvad det indebærer at videreudanne sig, og at det kan lade sig gøre. Irene, Ayah og Rune har ældre plejesøskende, og som nævnt hjælper og inspirerer deres plejesøskende dem til skolegang og videreuddannelse.

Børn og unge på døgninstitution oplever også at få hjælp til skolearbejdet fra andre børn og unge på insti- tutionen – og omvendt. Samtidig kan andre børn og unge på institutionen være kilde til uro og konflikt, der forstyrrer skolearbejdet.

Diskussion

Når børnene og de unge taler om kulturen eller miljøet, er det typisk i forhold til deres skolekammerater, og de taler særligt om skolekulturen, når de oplever en skole med stærkt hierarki mellem eleverne og en udbredt norm om at være imod skolens lærdom og krav. Heldigvis har børnene og de unge også gode skoleerfaringer, hvor de fortæller om at være accepteret og inkluderet blandt skolekammeraterne, og hvor engagement i skolearbejdet er normen. Det bekræfter ungeforskerne. En pige fortæller:

Det er vigtigt, at jeg har gået i en god klasse. Det var en klasse, man følte sig velkommen i. Det er også vigtigt, at lærerne kan få ro i klassen, men også at de er sjove og ikke nederen. Det skal være en, der kan lære folk noget.

Ungeforskerne giver desuden udtryk for, at der også er en kultur på døgninstitutioner, i plejefamilier og i vennegrupper, som kan fremme eller hæmme lysten til skolegang. Nogle ungeforskere fortæller om sociale hierarkier og modkultur på døgninstitutionen svarende til det, nogle børn og unge beretter om i nogle skoler, hvor der er grupper af børn, der dominerer, og som bestemmer gældende normer. En ungeforsker fortæller:

¹⁵ Nogle af børnene har fritidsjob. Emma nævner f.eks., at hun har ”pissefede kolleger”.

Man bliver hurtigt dømt på min institution. Der var på et tidspunkt en meget dominerende gruppe på min institution, som sagde, at man skulle gå op i et træ, når man var ny, og så kastede de æbler på én. Jeg blev udsat for det...

Her er det faglige engagement i skolen ikke en fremtrædende værdi. Etablerede normer for læring og skolegang er svære at forandre, blandt andet fordi de er knyttet til kulturel og social kapital.¹⁶ De skotske sociologer Michele McClung og Vernon Gayle (2013) har undersøgt sammenhængen mellem social kapital i familien/plejefamilien og anbragte børns skolepræstationer og konkluderer, at lav social kapital kan forklare lave skolepræstationer, men de efterlyser fremadrettede forslag til, hvordan forandring kan forbedre anbragte børns skolepræstationer.

Med andre ord er spørgsmålet, hvordan voksne omkring børnene og de unge kan være med til at påvirke normerne for skolegang og læring. En forudsætning er, at de voksne selv har social og kulturel kapital, hvor skolegang og læring har værdi. Mens mange børn og unge oplever, at anbringelsen hos en plejefamilie eller på en døgninstitution har hjulpet dem til at klare sig bedre i skolen, gælder dette ikke for alle. Jonas, der bor i netværkspleje hos sin moster og onkel, er et eksempel på dette. Han går i gymnasiet på en samfundsfaglig linje og har en oplevelse af at være ringere stillet end sine kammerater, fordi hans moster og onkel ikke er højt uddannede, og fordi de ikke som noget naturligt har samtaler om politik og samfundsrelevante emner over middagsbordet. Tidligere gik han på en skole, hvor mange af børnene havde en udsat baggrund, og det er først i gymnasiet, at han for alvor får blik for den sociale ulighed i samfundet, der gør, at nogle børn og unge er bedre i stand til at klare sig godt i skolen end andre. Man kan se hans overgang fra folkeskolen til gymnasiet som en slags "klasserejse". Forskere har netop betegnet radikalt skifte i socialt miljø med tilførsel af social kapital som klasserejse (Mørck & Rosenbeck 2010). En klasserejse har sociale omkostninger og indebærer typisk en oplevelse af at være fremmed både over for det sociale miljø, man kommer fra og kommer til. Nogle af ungeforskere fortæller om, hvordan anbringelsen har været en slags klasserejse, der har gjort det muligt for dem at få hjælp og støtte til skolearbejdet og givet dem håb om, at de selv kan blive til noget. En af pigerne fortæller:

Jeg minder meget om min plejefar og min plejesøster. De er kloge. De ved meget om ting. Her er det som om, det er sjovt, når de ved nogle ting. Det er tit de samme ting, som jeg gerne vil lære om. Også fordi min [pleje]søster hun går på universitetet, og hun har fået et rigtig godt job. Jeg lærer rigtig meget af dem. Det er bare den måde, jeg gerne vil være på. Gøre alle de ting, de gør.

Denne ungeforsker illustrerer, hvordan kulturel og social kapital kan bidrage positivt til interesse for skolekundskaber. Plejeforældrene tillægger skolekundskaber positiv værdi, og det smitter af på deres unge pige i pleje. Med andre ord får hun tilført kulturel kapital. Samtidig udgør plejefamilien et socialt netværk, som tilbyder andre værdier end dem, pigen har med fra sin biologiske familie. Med andre ord får hun tilført ny social kapital. Den irske professor i socialt arbejde Robbie Gilligan beskriver dette som netværk, der

¹⁶ Kulturel og social kapital er klassiske begreber i socialvidenskaberne og forbindes særligt med den franske sociolog Pierre Bourdieu. Kulturel kapital betegner ressourcer i form af kulturel viden, herunder skolekundskaber, men også viden om kunst og litteratur. Social kapital betegner ressourcer i form af sociale netværk og relationer. Begge kapitalformer er knyttet til social praksis, som er svær at forandre.

bygger bro mellem mennesker i forskellige sociale fællesskaber ("bridging"), modsat netværk, der knytter bånd mellem mennesker inden for samme sociale fællesskaber ("bonding"), og som ikke tilfører væsentlig ny social kapital. Der er også en værdi i netværk, der knytter bånd (altså "bonding"), og det er muligvis dét, nogle børn og unge oplever på døgninstitutioner, hvor de indgår i fællesskaber med andre anbragte børn og unge (Gilligan 2007). Problemet kan være, hvis de ikke også har netværk, der kan bygge bro til andre fællesskaber, og hvis børnenes fællesskaber bygger på hierarkisering og mobning. Det oplever nogle af de interviewede børn og unge, og også andre undersøgelser peger på, at gruppefællesskaber af "adfærdsvanskelige" børn og unge etableres i opposition til voksnes regler på nogle døgninstitutioner (se f.eks. Ege-lund & Jakobsen 2011). Sådanne fællesskaber giver muligvis en oplevelse af normalitet og solidaritet inden for fællesskabet, men udadtil kan de opfattes som antisociale og normbrydende, og det kan gøre det endnu vanskeligere for børnene og de unge at danne relationer til andre fællesskaber uden for institutionen.

Børnene og de unge i ungeforskergruppen er delte i spørgsmålet om, hvorvidt det er vigtigt, at voksne på anbringelsesstedet er højtuddannede og kan støtte dem i deres skolegang. Mens nogle synes, at det er meget væsentligt, vægter andre de voksnes omsorgskompetencer højere. Eksemplet med Jonas, som bor hos sin moster og onkel, viser, at det kan være væsentligt at tilbyde lektiehjælp til de børn og unge, hvis plejefamilie eller institutionspersonale ikke har de nødvendige kompetencer til at støtte op om deres skolegang. Det illustrerer også, at den almene dannelse og omverdensforståelse, som nogle børn og unge som noget helt naturligt har med sig hjemmefra, kan være en alvorlig mangel i forhold til at kunne gennemføre en uddannelse, f.eks. når man som Jonas går på den samfundsfaglige linje på gymnasiet. Her kunne det være relevant at tale med netværksplejefamilien om vigtigheden af f.eks. at se tv-avis, læse avis eller på anden vis engagere plejebarnet i samfundsrelevante emner.

Drømmen om et hjem

Børnene og de unge fortæller samstemmende, at der ingen støtte er til skolegang i deres biologiske familier. Enkelte børn og unge fortæller, at deres forældre har ambitioner om uddannelse for børnene, men forældrene hjælper dem ikke med skolearbejde. Fædrene er ofte helt fraværende, men heller ikke mødrene er i stand til at hjælpe med skolearbejde. Irene fortæller om sin mor:

Jeg ville ikke få hjælp, hvis jeg boede der. Jeg ville ikke en gang være sikker på, at hun ville være hjemme. Eller hun ville være hjemme og ikke lave noget. Og så ville jeg ikke lave noget. Hvis jeg havde vokset op der, havde jeg ikke fået særlig meget ud af min skolegang. Det giver lidt sig selv. Hun er ikke – hvad skal jeg sige – social arv og sådan noget der. Det er jeg jo kommet rigtig, rigtig meget væk fra ved at bo her [i plejefamilie]. Der er en virkelig lille chance for, at jeg falder tilbage til det, hun er.

Irene fortæller om et hjem hos moren, hvor hun ikke kunne få hjælp til skolearbejde. Hun vil gerne bryde med sin sociale arv, og her er plejefamilien en forudsætning og uddannelse en vej.

Mange af børnene og de unge beskriver et skift i deres indsats i skolen i forbindelse med, at de bliver anbragt. Michelle fortæller om, at hun boede alene med sine 2 søskende og selv måtte klare det praktiske arbejde i hjemmet med indkøb, madlavning og rengøring. Hun måtte også selv sørge for at komme i skole og lave lektier – hvilket hun typisk ikke gjorde. Da hun kom på døgninstitution, skulle hun ikke længere sørge

for husarbejde og mad. Pædagogerne får Michelle ud af sengen og i skole hver dag og hjælper med lektier. At komme i skole igen var svært i begyndelsen, for Michelle havde meget skolefravær, men pædagogerne var vedholdende og fik skabt en daglig rutine med skole og lektier. I dag har hun et stramt program med skole og daglig svømmetræning, og hun klarer sig godt i skolen.

I øjeblikket venter Michelle på en afgørelse om, hvor hun skal bo fremover. Kommunen vil have, at hun flytter i lejlighed, men det vil hun ikke selv. Hun er bange for, at hun ikke vil kunne klare både skole, svømning og praktiske opgaver i egen lejlighed. Hun tror, det vil gå ud over skolen, og håber derfor på efterværn, til hun får afsluttet 3. g.

Også Emma står over for at flytte fra døgninstitution men vil gerne blive, til hun får afsluttet gymnasiet. Også hun frygter, at hun ikke har tid til de praktiske opgaver, det medfører, at bo for sig selv, og at det vil gå ud over hendes skole. Både Michelle og Emma står altså over for at skulle flytte "hjemmefra" og klare sig selv midt i en ungdomsuddannelse, fordi de bliver myndige. De fortæller begge om en barndom, hvor de har måttet klare sig selv, og hvor det har gået ud over deres skolegang. Det er normen i dag, at unge, der er i gang med en ungdomsuddannelse, fuldfører ungdomsuddannelsen, før de flytter hjemmefra. Anbragte unge som Michelle og Emma vil altså stå ringere end deres klassekammerater, hvis de flytter, før de afslutter ungdomsuddannelsen.

Emma ser en mulighed for at bo i sin fars nye kernefamilie, men det er uafklaret, om hun må flytte ind for sin far. Hun har aldrig boet sammen med sin far før, og hun giver ikke udtryk for, at det er samvær med ham, hun savner. I stedet fremhæver hun farens nye hjem med kone og børn. Også de andre børn og unge kredser om betydningen af hjem, og hvad de holder af eller savner, hvor de har boet før, og hvor de bor nu. Helt overordnet taler de om de fysiske rammer, om rutiner og praksisser, og om relationerne til de mennesker, som hører til.

Fysiske rammer

Det er typisk børn og unge på døgninstitution, der taler om de fysiske rammer. Formentlig tager dem, der bor i plejefamilier, hjemmets fysiske rammer for givet, da de ikke adskiller sig afgørende fra andre familiers hjem. Børnene og de unge på døgninstitution taler først og fremmest om institutionens størrelse. De taler om store bygninger med mange børn. Derudover er institutionerne ikke (alene) indrettet som hjem, men (også) som arbejdspladser med kontorer, storkøkken, m.m. Det oplever børnene og de unge ikke som hjemligt. Nadia fortæller om en ny afdeling af døgninstitutionen, hvor hun bor, der er indrettet i en villa for en lille gruppe unge, og det sted oplever hun som mere hjemligt. Hun fortæller om stedet:

Det er rigtig skønt. Jeg glæder mig mere til at komme hjem efter skole, fordi det er dejligt bare at hygge med de andre. Og så sidder vi og ser TV om aftenen og laver noget mad, og det er ligesom at være hjemme-agtigt.

Nadia kan lide at lave lektier i stuen i det nye hus. Her sidder hun sammen med de andre unge i huset. Det er en hyggelig måde at lave lektier på, synes hun. Før sad hun alene på sit værelse, når hun lavede lektier. Der var ingen andre steder at lave lektier ud over kontoret, men det var de voksnes, siger hun. Hun sammenligner med det gamle hus:

Når folk spørger, ej, jeg bor bare på sådan en gang med 5 små rollinger. Nu er det meget rart, at man kommer ned i sådan et normalt hus, hvor det fungerer mere, som det gør derhjemme. Altså nu er det jo ligesom bare hjem for én. Så det er rigtig skønt.

Nadia betoner den ro, der er i villaen, som kontrast til den uro, hun oplever på den afdeling, hvor hun boede tidligere. Her var mange børn samlet i en fælles bygning med værelser ud mod en lang gang, og der var ofte uro, siger Nadia, og hun gik derfor ofte ind til sig selv for at få fred til at koncentrere sig om lektier. Til trods for, at hun er sammen med andre beboere, når hun laver lektier i den nye afdeling, oplever hun det ikke forstyrrende, men tværtimod motiverende. Der er hygge, det vil sige rart og afslappet samvær og ikke den uro, der kan opstå af sociale spændinger og konflikter. Der er fællesskab om madlavning og TV (samtidigt med lektielæsning), som også bidrager til, at Nadia oplever stedet som hjemligt.

Rutiner

Det er muligvis det samme behov for ro og fællesskab, Irene taler om, når hun fortæller om sine plejeforældre og deres støtte til skolearbejde: "Det er ikke fordi, de gør noget. De er der bare." De giver ikke meget konkret lektiehjælp, men de skaber nogle rammer for, at Irene kan koncentrere sig (bedre) om skolearbejdet. Til gengæld får Irene faglig støtte af sine ældre plejesøskende, der er fagligt engagerede og ambitiøse på Irenes vegne inden for deres fag. Hun efterlyser dog mere hjælp til skolearbejdet fra sine plejeforældre. Da hun bliver spurgt, hvad kommunen kan gøre mere for at styrke skolegangen, foreslår hun:

Altså, jeg vil sige mere hjælp ud over skolen. At der ligesom var mulighed for at hjælpe med de lektier, der er-agtigt.

Irene har boet i plejefamilie siden hun var ganske lille, så rammerne om skolearbejdet er ikke noget, hun tænker meget over. For de børn, der bliver anbragt senere, er det mere tydeligt, at der typisk er mere faste rutiner og praksisser i plejefamilien end i deres biologiske familier.

Da vi interviewer Rune, har han været et år i familiepleje efter flere år med skiftende ophold på døgninstitution og hjemme, og han har ikke helt vænnet sig til de nye rutiner der. Da han boede hos sin biologiske familie, var der ingen faste sengetider, han kunne blive i sengen hele dagen og pjække fra skole, hvis han var træt, han kunne spise fastfood og slik hver dag og se ubegrænset tv. I den specialskele, han gik på før, var fritid og sodavand belønning og gåtur var straf. Runes plejeforældre mente, han havde potentiale for at lære mere og flyttede ham til en folkeskole. I den nye skole motiveres eleverne ikke af belønning og straf. I plejefamilien er der faste sengetider, alle går i skole eller på arbejde hver dag, der bliver lavet lektier, og man spiser sund mad. Rune vil allerhelst fortsætte med sine gamle vaner, og han har svært ved at vænne sig til at skulle anstrenge sig med skolearbejdet.

Ayah oplevede et vendepunkt i forhold til skolearbejdet, da hun flyttede hjem til plejefamilien og begyndte på en anden skole. Vendepunktet tilskriver hun både anbringelsen og skoleskiftet. Ayah fortæller, at hendes mor ikke var i stand til at hjælpe hende med lektier, fordi hun ikke taler dansk:

*Hun kunne ikke hjælpe mig, fordi hun er tyrker, så det var svært at forstå [dansk]. Hun var ikke bed-
re end mig. Hun kunne ikke lære mig det, som de kunne, så jeg lavede dem [lektierne] bare aldrig.*

Det nemme, det lavede jeg, hvis jeg kunne finde ud af det. Hvis jeg ikke kunne finde ud af det, lod jeg bare som om, jeg ikke havde lektier for.

Det betyder meget for hende, at der i plejefamilien er en naturlighed om, at Ayah og hendes plejebrodere laver deres lektier, og at der er gode rammer for lektielæsning:

Nu vil jeg gerne. Nu er jeg sådan en, der laver mine lektier, og jeg nyder faktisk at lave dem. Nogle gange synes jeg selvfølgelig, det er kedeligt og vil helst lade være, ikk'. Men jeg kan godt lide at gøre det sådan på min egen måde og føle, at jeg har lavet dem rigtigt, og at jeg er forberedt på det, det skal ske i skolen og sådan noget. Så jeg er blevet rigtig glad for det at lave mine lektier.

Plejeforældrene har ikke altid faglig viden til at hjælpe med alle lektier, men de har typisk en holdning om, at skolearbejde er vigtigt, og børnene og de unge fortæller, at skolearbejdet er integreret i hverdagens rutiner hos plejefamilierne. Heller ikke alle kontaktpædagoger kan altid hjælpe i alle fag, og det er forskelligt, hvor faste rutiner der er for lektielæsning på døgninstitution.

Relationer

Børnene og de unge fortæller desuden om behovet for trygge og nære relationer som ramme for skolearbejdet. Ayah var på døgninstitution i en kort periode, da hun var 6 år, og hun fortæller om gode rammer for samvær og leg med andre børn, men også om en mangel på nære relationer, der gjorde, at hun følte sig ene og forladt:

Jeg havde det ikke godt på det børnehjem. Jeg havde ingen. Altså, det var bare alle mulige børn, der slet ikke kunne være sammen med deres forældre af visse grunde, for jeg havde hverken den mor eller den lærer, og jeg havde ikke fået nogen venner. Jeg boede sammen med en mørk pige, hvor hendes mor heller ikke kunne være sammen med hende i en periode. Hende var jeg okay med. Der var også en pædagog. En mand. Han var faktisk rigtig sød. Det var faktisk der, jeg lærte at spise cocktailpølser (griner). Det var mere sådan dansk, fordi hjemme hos min mor, fordi hun er muslim, så er det bare sådan noget med, nå, nu beder hun lige, hvad skal jeg lave? Men der [på døgninstitutionen] var der sådan spejlæg, cocktailpølser, og alle snakkede, og det var faktisk fedt at være sammen med dem, pædagogerne, for vi hyggede os på legepladsen og sådan noget. Men hver gang jeg kom ind på mit værelse og sov, der var jeg bare vågen. Jeg syntes ikke, det var så trygt, for jeg var jo så lille, så hvad sker der her?

”Jeg havde ingen”, fortæller Ayah, altså ingen mor eller lærer og ingen nære venner, der var sammen med hende, når hun skulle sove, og som kunne give hende tryghed. Der var godt nok pædagoger og andre børn, hun kunne have det sjovt med, men ingen der gav hende tryghed. Særligt børn på døgninstitution beskriver følelsen af at være fremmed, alene og forladt. De oplever mange skift i nære relationer til voksne og andre børn på institutionen. At have en voksen og en ven på institutionen, man har tillid til, betyder meget, men børnene og de unge er samtidig bevidste om, at relationerne kan være midlertidige og distancerede.

Simone og Nadia har alligevel opbygget et venskab på den institution, de bor på. De kender hinanden godt, føler de kan stole på hinanden, og de hjælper også hinanden med skolearbejdet. Simones erfaring

er ellers, at venner kommer og går, fordi børn hele tiden flytter ind og ud af døgninstitutionen. Hun vurderer, at Nadia nok vil være den eneste fra institutionen, hun vil se, efter hun flytter derfra. Simone oplever selv at have fået god støtte af Nadia, pædagoger og lærere på institutionen, hvilket hjælper hende i skolen. Hun er glad for at bo i en villa med få unge, og at kontaktpædagogen har god tid. Det er mere som et hjem, fortæller hun.

Nadia er meget glad for at bo sammen med Simone, selv om de er meget forskellige og har forskellige interesser. Hun er den eneste, hun regner med at se, når hun er flyttet fra døgninstitutionen. Hun kalder forholdet ”søskendeagtigt”, for Simone er mere end en veninde for hende. De har boet sammen i mange år og ser hinanden som en slags familie, fortæller hun.

Ligeledes betyder venskaber til de andre børn og unge på døgninstitutionen meget for Michelle, men når de andre flytter, er det Michelles erfaring, at venskaberne slutter. Hun har ingen erfaringer med varige relationer på institutionen. Michelle kan lide, når pædagogerne ikke er for ”professionelle”, som hun siger. Hun var mistænksom i begyndelsen over for pædagogerne, fordi hun antog, at de havde underliggende pædagogiske dagsordner. Hun kan bedst lide den pædagog, der viser oprigtig interesse og er god til at være sammen og hygge med børnene og de unge.

Diskussion

Når børnene og de unge beskriver drømmen om et hjem, er det altså som en ramme om et fællesskab af mennesker, der er forbundne og forpligtede på hinanden. Når de oplever dette fællesskab, bruger de typisk slægtskabstermer som ”søskende” til at beskrive relationerne, sådan som også andre undersøgelser viser (Kendrick 2013).

Også ungeforskere fortæller om rammer, rutiner og relationer. En dreng fortæller, at hjemme hos hans plejefamilie er der en ”normal rytme”, for han bliver utryg, når noget laves om. Rytmen i familien omfatter lektielæsning, for som han siger:

Mine plejeforældre er meget strikse med lektier og sådan noget. Derfor er jeg kommet op på det niveau, som jeg er nu. Skal man have en god uddannelse, skal man også gøre noget for det.

Også andre ungeforskere fortæller om faste rammer. Rammerne kan dog godt slækkes, hvis vilkårene ændrer sig. Det kan særligt ske på døgninstitutioner, hvor børn og pædagoger udskiftes. En dreng fortæller, at han tidligere fik lektiehjælp, og der var tid og ro til det, men der er kommet andre børn til, der kræver pædagogernes opmærksomhed, så nu er der ikke længere tid til at hjælpe ham med lektierne. En anden dreng får til gengæld masser af hjælp og opmærksomhed, for i øjeblikket er han den eneste, der har brug for hjælp til lektier på hans institution.

Denne midlertidighed betyder ikke alene, at rutinerne kan ændres, men også at relationerne bliver usikre. Ungeforskerne diskuterer dette forhold, og hvorvidt de kan regne med, at pædagogernes engagement er dybfølt og varigt. En dreng siger: ”Se nu her altså, en professionel fodboldspiller gør det kun for pengenes skyld. De her pædagoger gør det jo for pengenes skyld.” Konsekvensen er, at børnene og de unge ikke knytter sig til de voksne. Som en anden dreng siger:

Altså, en pædagog hernede er ikke min forælder og bliver det heller aldrig. Jeg har jo nogle forældre et andet sted. Min holdning er, at man ikke skal knytte sig meget til dem hernede. De forsvinder jo igen. Der er mange voksne, der er stoppet i de år, jeg har boet her.

Ungeforskerne er dog ikke enige i dette. En dreng oplever, at hans kontaktpædagog ikke alene er der for ”pengenes skyld”. Anbragte børn og unge i familiepleje kan have lignende overvejelser (og bekymringer), men ungeforskerne med erfaringer fra familiepleje giver ikke udtryk for samme grad af usikkerhed på relationerne. De beskriver heller ikke på samme måde ønsket om at få et hjem med hjemlige rammer, rutiner og nære relationer – måske fordi plejefamilien udgør et (privat) hjem, og de i den forstand har et hjem. De børn og unge, der bor på en institution, der på mange måder ligner et (privat) hjem, værdsætter dette. Spørgsmålet er, hvordan institutioner kan blive mere ”hjemlige” med nære, trygge og stabile relationer. Et centralt formål med at anbringe børn og unge på døgninstitution er netop at give dem forudsigelighed og tryghed, men hverdagspraksis på institutionerne kan paradoksalt nok være præget af social uforudsigelighed og utryghed (Jakobsen & Egelund 2011). Michelle og Simone peger på, at mindre enheder med en fast kontaktperson og med egen stue og køkken kan være godt for nogle. Forskning peger på, at det desuden er vigtigt, at voksne omkring børnene og de unge bidrager til og sikrer, at relationerne mellem børnene og de unge i såvel skole som hjem er gode og bidrager til børnenes trivsel og udvikling (Emond 2012). Ofte betragtes børn og unges relationer nemlig som deres egen sag.

Afrunding

De interviewede børn og unge talte mest om lærere og kammerater som betydningsfulde for god skolegang, ligesom forældre blev nævnt som vigtige i forhold til motivationen til at gøre noget ud af skolen. Umiddelbart talte børnene og de unge mindre om andre voksne, f.eks. voksne på anbringelsesstedet, sagsbehandleren, familieplejekonsulenten, som nogen, der havde betydning for deres skolegang. Men børnene og de unge beskriver generelt, at anbringelsen i sig selv har givet dem ro til at koncentrere sig om skolearbejdet, og de fleste har oplevet at få et fagligt løft som følge af anbringelsen. Ofte er de bagud i skolen, når de anbringes (hvis de er i skolealderen), og flere fortæller om det vendepunkt, det var for dem at komme i pleje.

Dette kapitel har beskrevet fem temaer, der træder tydeligt frem i anbragte børn og unges fortællinger om deres skolegang. I forhold til motivation og forventninger er hovedbudskabet fra børnene og de unge, at det er vigtigt, at skolelærere møder dem med positive forventninger, ligesom det er vigtigt, at såvel andre voksne, f.eks. kontaktpædagoger, plejeforældre og sagsbehandlere, som venner og klassekammerater motiverer og støtter op om skolearbejdet.

Hvis der er noget, der kan ødelægge børnene og de unges overskud og motivation til skolegang, er det, hvis de har konflikter med forældrene eller uønsket samvær. I forhold til temaet om at blive set, hørt og lyttet til, er det først og fremmest samvær med forældrene, som børnene og de unge kredser om. Børnene og de unges budskab er her, at det er vigtigt, at forvaltningen lytter til deres ønsker til omfang og hyppighed af samvær, da det modsatte kan gå ud over deres koncentration i skolen.

Det tredje tema om at være ”normal eller anderledes” peger på, at det har en meget stor betydning for de interviewede børn og unge at føle sig ”normale”. Der er to typer af ”anderledeshed”, som træder frem;

dels den der udspringer af at være anbragt udenfor hjemmet, og dels at nogle børn og unge har en anden etnisk baggrund end dansk. Børnene og de unge har forskellige strategier til at agere i det sidstnævnte; den mest udbredte strategi er at opføre sig så "dansk" som muligt. Hvad angår "anderledeshed", som udspringer af at være anbragt uden for hjemmet, er børnene og de unges ønske selv at få lov at fortælle om dette i skolen til dem eller den, de selv ønsker at fortælle det til, og når de selv har lyst til det. De ønsker ikke at hele klassen på forhånd er blevet orienteret om deres "anderledeshed" som anbragte, da dette kan betyde, at deres adgang til fællesskabet vanskeliggøres.

Temaet om skolekultur viser, at børnene og de unge selv er opmærksomme på, om voksne på anbringelsesstedet er i stand til at støtte op om deres skolegang, både ved at have de nødvendige faglige kompetencer til at hjælpe med lektier og ved mere generelt at bidrage til at udvide deres almene dannelse og omverdensforståelse. Flere af børnene og de unge giver udtryk for at være taknemmelige over, at relevant hjælp fra døgninstitutionen eller plejefamilien har hjulpet dem til at klare sig bedre i skolen. For de børn og unge, hvor dette ikke er muligt, synes det oplagt, at forvaltningen tilbyder lektiehjælp og går i dialog med anbringelsesstedet om, hvordan man kan tilvejebringe mere almen dannelse.

Det sidste tema omhandler drømmen om et hjem, og her bliver det klart, at det har en stor betydning for børnene og de unges mulighed for at kunne præstere i skolen, at de oplever, at det sted, hvor de bor, er et hjem, hvor de føler sig trygge og er sikre på relationerne til de voksne. Her er det særligt børnene og de unge i plejefamilier der fremhæver, at de oplever, at plejefamilien udgør et sådant "hjem". Mens nogle døgninstitutioner lykkes godt med dette, har andre døgninstitutioner en opgave i at gøre stedet mindre "institutionsagtigt" og mere hjemligt.

Temaerne omhandler problemstillinger, som vi genkender i fagpersoners og plejeforældres perspektiver på skolegang. Vi vil derfor i kapitel 7 diskutere problemstillingerne i sammenhæng med fagpersoners og plejeforældres perspektiver, som er fremkommet i fokusgrupper med dem, og på baggrund heraf præsentere anbefalinger til tiltag, der kan styrke skolegangen for anbragte børn og unge.

I næste kapitel belyser vi skolelæreres perspektiver på anbragte børn og unges skolegang.

Kapitel 5. Skolelæreres perspektiver på anbragte børn og unges skolegang

Hvordan støtter skolelærere anbragte børn og unges skolegang, trivsel og læring? Dette kapitel fremstiller empirinære analyser af to fokusgruppeinterviews med lærere. Det ene er med lærere, der underviser på en af Københavns Kommunes døgninstitutioners interne skoler. Det andet er med folkeskolelærere i en folkeskole beliggende i Nordsjælland. Det er vigtigt at være opmærksom på, at mange af de børn og unge, der omtales af folkeskolelærerne, er børn og unge, der er anbragt af andre kommuner end Københavns Kommune, og at de opholdssteder og døgninstitutioner, som lærerne oplyser, at de samarbejder med, ligeledes hører under andre kommuner end Københavns Kommune. Når folkeskolelærerne omtaler erfaringer med skole-hjemsamarbejdet med forskellige opholdssteder, døgninstitutioner og plejefamilier drejer det sig således hovedsagligt om andre end Københavns kommunes døgninstitutioner, opholdssteder og plejefamilier.

Analyserne fremstilles særskilt, og der indledes med analysen af lærerperspektiverne fra folkeskolen efterfulgt af analysen af lærerperspektiverne fra døgninstitutionen. Kapitlet afsluttes med en opsamling på tværs. I interviewene diskuterede deltagerne en række emner som svar på de spørgsmål, vi stillede i interviewet. I interviewet interesserede vi os navnlig for tre overordnede forhold:

- 1) Hvordan beskriver lærerne børnene og de unge? Hvilke styrker og hvilke vanskeligheder har de?
- 2) Hvilke behov for støtte har børnene og de unge i forhold til skolegang, hvilken støtte yder lærerne og hvad lykkes for dem?
- 3) Hvilke forhold kan vanskeliggøre børnenes læring og 'det gode lærerarbejde'?

Disse tre forhold danner tilsammen en analysestrategi og dermed et fokus for analyserne nedenfor.

Skolelærerperspektiver i folkeskolen

I det følgende præsenteres en analyse af en fokusgruppe med 5 kvinder hvoraf 3 er skolelærere, 1 er læreruddannet afdelingsleder og 1 er skolepædagog: Lone, Jette, Nanna, Jonna og Inge. De er alle ansat i en folkeskole, hvor der går en del anbragte børn og unge, idet der er en stor forekomst af disse børn i lokalområdet. Nogle af de omtalte børn og unge er anbragt af Københavns Kommune men andre er ikke. Lærerne underviser både familieplejeanbragte og døgninstitutionsanbragte børn og unge. 3 af deltagerne har tidligere i en årrække undervist på opholdssteder og døgninstitutioners interne skoler (udenfor Københavns Kommune). 1 af disse 3 har også arbejdet som kontaktpædagog på en døgninstitution. Afdelingslederen på skolen samarbejder med psykologer og sagsbehandlere fra de anbragte børn og unges hjemkommuner.

1. Lærernes beskrivelser af børnenes styrker og vanskeligheder

I interviewet fortæller lærerne om flere forskellige anbragte børn og unge, som de enten er lærere eller støttelærere for i skolen. Flere af disse børn og unge beskrives som havende "følelsesmæssige vanskeligheder" grundet tidligt omsorgssvigt og som havende adfærdsmæssige udfordringer f.eks. "udadreagerende

adfærd" samt "sociale vanskeligheder". Børnene og de unge beskrives som meget forskellige og både de familieplejebragte børn og unge og de institutionsbragte børn og unge beskrives som havende udfordringer. Fælles for dem er imidlertid, at de fleste beskrives som værende normalt begavede, men flere er udfordret af at have vanskeligheder ved at koncentrere sig i timerne, og flere har brug for konkret støtte i timerne. At børnene og de unge beskrives som normalt begavede, er et forhold, som lærerne flere gange under interviewet påpeger som noget, det er vigtigt at holde fast i. Børnenes og de unges øvrige udfordringer kan nemlig risikere at blive styrende for de voksnes syn på børnene, fortæller lærerne. I modsætning til mange andre børn, kan sociale eller følelsesmæssige temaer fylde meget for anbragte børn.

2. Lærernes støtte til børnene og de unges skolegang – hvad lykkes?

I interviewet spørges der til den indsats, som lærerne retter mod de anbragte børn og unge:

Sofie: De børn I beskriver her, hvilken støtte oplever I, de har brug for i skolen? Hvordan kan man bedst støtte dem?

Lone: Jeg synes, at mange af dem har brug for en 'jeg-støtte'. Hvordan går jeg fra A til B uden at råbe ad nogen, uden at sige noget, der ikke er passende... Det er noget af det, jeg har brugt meget tid på med mange af de børn, både her og på døgninstitution...

Sofie: Du talte om 'jeg-støtte'. Kunne du forklare lidt mere om det fordi det, kender jeg ikke.

Lone: Nej det er nok mest fra miljøterapien... Altså jeg har haft et barn, og han var faktisk 6. klasses dreng, som faktisk ikke kunne gå fra klassen og ud på legepladsen uden, han havde enten ødelagt et eller andet på vejen eller råbte af nogle eller slået nogle. Og så har jeg gået med ham bare det lille stykke 20 meter ud. For at guide ham i, hvordan man går fra klassen ud på legepladsen. Det kan være 'jeg-støtte'.

Lone fortæller videre, at 'jeg-støtte' handler om guidning i små trin, hvor et krav splittes op i små dele, som den voksne så guider barnet igennem. Det væsentlige er, at hvert lille delkrav er overskueligt for barnet. Denne metode bruges ofte til mindre børn men kan med fordel benyttes overfor større børn, der f.eks. er følelsesmæssigt umodne eller omsorgssvigtede, og bliver blandt andet brugt i miljøterapi.

Jonna genkender Lones erfaring med en terapeutisk inspireret tilgang til børnene i form af 'jeg-støtte' som virksomt. Hun fortæller videre, at det handler om at lære børnene "struktur" og støtte dem i at "komme i gang med opgaven selv." Jonna fortæller, at lærerne i samarbejde med støttepædagogerne gør meget ud af at forsøge at give børnene et bedre selvværd. Dette kan man blandt andet gøre ved at være lyttende overfor børnene og anerkende det, de fortæller, og man kan som støttepædagog have særligt fokus på de områder, som kan være hæmmende for et barn. Hun fortæller om en pige, hun har været koblet på som støttepædagog, der led af angst. Hendes opgave var her at lytte til pigen og i samarbejde med hende at træne hende i at håndtere angsten og komme ud af den, og det lykkedes. Lone supplerer med at sige, at en almindelig folkeskolelærer ikke har ressourcerne til at tage sig af en sådan opgave. Lærerne fortæller videre, at det er vigtigt at have fokus på, at børnene har ressourcer og at bygge videre på dem.

Positive forventninger til børnene

Nanna fortæller om en familieplejebragt dreng, hun har i sin klasse, som følelsesmæssigt har det svært. Han er fagligt dygtig men fremstår i mange andre lærere og elevers øjne som arrogant, som værende i konstant forsvarsposition og som grænsende til det aggressive:

Jeg ved ikke, hvordan det er lykket mig, men jeg fandt den bløde indgang, og han er super ærlig over for mig, han har ikke på noget tidspunkt løjet over for mig. Han tør godt være ærlig... Og hvis man skal sige hvad jeg tror, det er. Så er det det der med, at jeg har udtrykt glæde for, at du er i rummet, og jeg anerkender dig, og jeg er glad for, at du er her. Jeg tror, det er det, der har været indgangen til ham, for vi ser mere og mere den bløde side.

Nanna, som er støtteperson på drengen i timerne, fortæller videre, at hun oplever, at det er lykkedes at etablere et godt forhold til drengen, som bygger på gensidig respekt. Han deltager i undervisningen, er meget fagligt dygtig og opfører sig ordentligt i tonen overfor klasselæreren Lone og sin støtteperson. Han ”retter ind, hvis vi har påtalt noget, som ikke har været i orden”. Respekten er blandt andet opstået af, at de voksne agerer troværdigt, mener Nanna. Hun fortæller videre, at drengen bor i en god plejefamilie, som skolen har et rigtig godt samarbejde med, og der er ligeledes god kommunikation med kommunen.

Jette fortæller, at hendes erfaring er, at mange af de anbragte børn og unge ikke er glade for matematik:

Men jeg fik dem i gang, og de kom igennem og fik deres eksaminer, ikke? Men det var en hård omgang. Altså på mange måder har det også, da de fandt ud af, at det slet ikke var så slemt med det matematik, og hvor konkret matematik er (...) det er der med at stille det op i båse eller skemaer: Jamen prøv at se, vi kommer herfra og dertil på denne her måde: Pil det ud i mindre stykker, så det ikke er så uoverskueligt. Så der går noget op for dem. For det er jo ikke dumme børn. På nogen måde.

Nanna: Og så noget positiv forventning... Positiv forventning om, at jeg italesætter ekstremt tit: Jamen jeg ville da ikke stille kravet til dig, hvis jeg ikke vidste, at du kunne. Og så bliver de sådan helt: Nå... Og det gør også, at de går op på trin et, i stedet for at blive stående dernede, ikke? Nå – hold da op, de kan da faktisk noget agtigt, ikke? Det, synes jeg, er vigtigt.

Lone: Ja, du tror på hende, ikke?

Lone, Jette og Nanna peger samstemmigt på vigtigheden af at tro på, at eleverne kan noget og at stille krav til dem, som er fornuftige. Mange af børnene og de unge er normaltbegavede, men har måske nogle sociale eller følelsesmæssige vanskeligheder, som det er vigtigt ikke får lov til at overskygge det faglige indhold og udbytte af timerne. De nævner alle eksempler på anbragte børn og unge, de har eller har haft i skolen, som sagtens kan lære en masse, hvis de bliver mødt af voksne, som tror på dem. Med den rette støtte kan børnene komme langt. Lærerne har imidlertid også den erfaring, at hvis en elev er fyldt op med tanker og følelser knyttet op på f.eks. oplevelser af et vanskeligt samvær med forældre eller en vanskelig position blandt de jævnaldrende, kan dette være til hinder for læring og trivsel i skolen, hvorfor der må tages hånd om dette, for at eleven kan lære noget. Lærerne opererer dels ud fra et ressourceblik på

de anbragte børn og unge, dels ud fra et kompenserende blik ud fra en erfaring med, at det sociale og følelsesmæssige nogle gange er nødt til at blive givet plads, før eleven kan fokusere på det faglige.

Skisma mellem støtte og stigmatisering

Én måde at støtte børnene særligt på i undervisningen både socialt/adfærdsmæssigt og fagligt kan være ved, at børnene tildeles en støttepædagog. På den måde kan man støtte, løfte og guide de elever, der måtte have særligt behov for det, f.eks. nogle af de plejebørn, som kan have udfordringer med koncentration. Lærerne er imidlertid opmærksomme på, at støtten kan have nogle effekter for det enkelte barn, som ikke kun er positive. Lone fortæller om en anbragt pige, som føler sig anderledes grundet anbringelsen, og som bruger meget energi på at opretholde en "facade" henne i skolen, hvor hun er optaget af, at hun overfor de andre børn ikke fremstår som anderledes eller unormal:

Lone: Hendes udfordringer er hendes lave selvværd i forhold til de andre, og ikke så meget pga. hendes situation. Hun føler sig forfulgt og kigget på. (...) Det er andre børn, der faktisk er sådan lidt: "Hvorfor er det altid hende, der skal have støtte, have ret, have hjælp." Have et eller andet. Og sådan er det jo ikke, men sådan kan det jo godt virke, medmindre man går ind i det, og fortæller dem: Hør lige sådan er det jo ikke.

Når et plejebarn har en støtteperson, kan det forstærke oplevelser af unormalitet, blandt andet fordi de øvrige børn i klassen bemærker støtten og undrer sig over det. Ud over at barnet kan få en følelse af at være anderledes, kan støtten også medføre en form for misundelse fra de øvrige børns side, fortæller Nanna. Hun har gjort sig erfaringer med, at hun som lærer har præsenteret støttepersonen som én, man som elev kunne gøre sig særligt fortjent til. Dette medførte, at der ikke blev set ned på den der fik støtte, men i stedet blev det attraktivt at få en støttepædagogets opmærksomhed, og støtten blev ikke et stigma. Også Inge gør sig tanker omkring støttepædagoger og inklusion. Hun peger på, at der er nogle paradokser i arbejdet i forhold til inklusion. For netop i forhold til inklusion prioriterer skolerne bevidst at støtte selve miljøet eller konteksten i klassen og ikke det enkelte barn, men når det drejer sig om plejebørn, så går støtten gennem barnets cpr. nr. og er rettet særligt mod det enkelte barn:

Inge: (...) Men der er et eller andet i systemerne der.. Fordi at skolen bevæger sig i én retning med den måde, vi tænker støtte på og ekstra ressourcer, og så bliver de her plejebørn endnu mere ekskluderet.

Nanna: Men det kommer jo an på, hvordan støtten arbejder.

Nanna mener, at det kræver en skærpet bevidsthed hos lærer og støttepædagog i samspil at finde frem til den helt rigtige måde at introducere støtten på overfor eleverne:

Nanna: I øjeblikket der lægger jeg seks timers støtte i 9. klasse, hvor vi støtter en stor dreng, som har det sådan – han vil gerne have, at jeg er i rummet, men han vil helst have – i starten ville han ikke have, at de andre skulle vide det. Så jeg præsenterede mig, som jeg var ressource lærer i forhold til klassen. Og nu har han fortalt, at jeg altså er her, pga. at han er plejebarn, og han har nogle timer ekstra.

Nogle børn kæmper med oplevelser af anderledeshed, og for nogle af disse kan det have stor betydning, hvordan støtten præsenteres for hele klassen, fortæller Jonna. Informanterne peger på, at det fordrer en særlig refleksion fra deres side for at undgå, at støtten medfører stigmatisering af de børn, som støtten er etableret for. Det er 2 af lærernes erfaring, at et vigtigt skridt på vejen er en drøftelse med den enkelte elev om, hvordan støtten præsenteres i klassen, og hvordan støtten arbejder i klassen.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre børnenes læring og 'det gode lærerarbejde'?

Det svære samvær og koncentration i skolen

Lærerne har eksempler på, at børn og unge kan være så fyldt op af et svært samvær med biologisk familie, at det fører til manglende koncentration eller massiv træthed i skolen hos børnene en mandag efter et week-endsamvær. De fortæller om eksempler på børn, de underviser eller er støttepædagoger for på interviewtidspunktet, som enten ikke støttes godt nok i anbringelsen, eller hvor samværet er etableret på en måde, der "trætter barnet" så meget, at det går ud over koncentrationen i skolen. Neden for fortæller Lone om dette:

Og så synes jeg også, de her børn har rigtig meget brug for hjælp til at koncentrere sig... Hjælp til at få noget ned på papir. Hjælp til at få inddelt opgaver. Og også hjælp til at få materialiseret noget af det, de sidder med. For mange gange så kan en opgave f.eks. være weekendskrivning – skriv hvad du har lavet i weekenden. Jamen jeg har været hjemme hos mor. Og så går der måske rigtig lang tid, før barnet overhovedet bliver i stand til at skrive bare en sætning om det. Men jeg har siddet måske en halv time og måske snakket med hende om: Hvad er det, der er sket. Og jeg spørger ikke om så meget, og jeg siger ikke så meget, men jeg lytter til hende, og man kan se, at hun efterhånden. Der er nogle brikker, der falder på plads, imens hun fortæller... Okay så lavede jeg aftensmad, og jeg lavede stegt frituregryde, og jeg stegte også til mine små brødre. Hvad lavede mor? Nå men hun sadovre i sofaen og så fjernsyn, og sådan noget.

Lone fortæller videre, at samtalen med barnet kan lette barnets oplevelser og følelser således, at barnet måske den næste dag kommer og har fået skrevet det hele ned. Lone har blik for, at det for pigen ovenfor kan være vanskeligt at koncentrere sig i skolen og fokusere på det faglige, når hun har været på weekend-samvær hos sin mor. Her har hun været på overarbejde ved at skulle varetage voksenfunktioner som f.eks. at lave mad både til mor og til sine mindre søskende, og mandag morgen i skolen "er hun utrolig træt, og man kan mærke, at det fylder meget". Lone understreger, at en stor del af hendes hjælp går ud på at tale med børnene og lytte til dem for på den måde at bringe dem i stand til at fokusere og få skrevet eller lavet den pågældende opgave. Lone oplever, at hun hjælper børnene til at nå dertil, hvor de kan fokusere på det faglige. Lærerne har en underretningspligt, som de ind i mellem benytter, når de ser, at et barn mistrives.

Skole-hjemsamarbejdet og samarbejdet

Lærerne fortæller mange gange i interviewet, at skole-hjem samarbejdet er vigtigt. Når det drejer sig om plejebørn, er det som oftest plejeforældrene, der er samarbejdspartnerne, evt. støttet af sagsbehandler eller familieplejekonsulent fra anbringende kommune. Jonna fortæller, at de på skolen har udviklet en praksis, hvor de altid tager på hjemmebesøg hos plejefamilien op til, at et nyt plejebarn skal starte i skolen:

Og for mig er det en rigtig god indgangsvinkel til, når man skal have nyt plejebarn i skolen, det er, at man ringer op hjem til, og snakker med dem derhjemme, og inviterer så hjem i køkkenet til en

kop kaffe eller et eller andet. Og vi vil gerne have – eller faktisk insisterer vi på, de unge mennesker er til stede. For ofte så kender vi jo ikke sådan hinanden, slet ikke fra en stor skole... Og der sidder vi så, og taler om, hvad kan vi bruge hinanden til, og hvordan skal jeg opføre mig, når vi er sammen, og hvordan kan jeg hjælpe dig, hvad vil du gerne have. Og det er der meget meget stor respekt omkring fra min side.

Erfaringen blandt de øvrige interviewdeltagere er, at det som oftest er nemt at få en god dialog op at stå med plejefamilierne. Når det drejer sig om kontakten til døgninstitutionerne og opholdsstederne, er det kontaktpædagogerne på institutionen eller opholdsstedet, der skal stille op til skole-hjemsamarbejdet. Samarbejdet med opholdssteder og døgninstitutioner er imidlertid i nogle tilfælde vanskeligt, fortæller de:

Nanna: Ja, altså jeg har en lidt usædvanlig dreng i en 8. klasse, hvor det faktisk er faren, der er afgået ved døden, og mor er anbragt sammen med sine 5 børn på et opholdssted... Jeg har næsten ingen kontakt. Opholdsstedet kontakter ikke mig overhovedet, det er mig, der sætter det i gang hver gang. De er meget, meget lukkede om informationer, og for drengen er det sådan nogle – en pseudoverden, hvor ingen anerkender ham som menneske, med de behov han har...

Nanna oplever en form for lukkethed fra opholdsstedets side om drengens udfordringer og historie, og at det er meget vanskeligt at få et samarbejde op at stå. Nanna oplever, at opholdsstedet ikke har nok fokus på at støtte drengen, som Nanna vurderer, har behov for mere opmærksomhed fra de voksne og mere støtte til skolegang og lektier. Inge har lignende oplevelser:

Inge: Og man kan sige, at det opholdssted hvor de bor, det er jo deres hjem. Og det der med at få lavet pendenten til et skole-hjem samarbejde, det kan være rigtig rigtig svært... Og noget er jo fordi, at der er skiftende pædagoger, som har forskellige vagter. Og selv om de har en kontaktpædagog, så kan der jo godt gå måske dage, hvor den kontaktpædagog måske ikke lige er på vagt den aften. Så det der med at få etableret, ja noget der ligner et skole-hjem samarbejde, det er rigtig, rigtig svært.

Inge fortæller videre, at hun ind i mellem har været bekymret for børn på opholdsstederne og døgninstitutionerne, og nogle gange har hun været nødt til at lave en underretning. Nanna peger på, at det er vigtigt for barnets trivsel i skolen såvel som faglige udvikling, at der etableres et netværk af voksne omkring et anbragt barn, som f.eks. kan være lærer, plejeforældre eller opholdssted eller døgninstitution, sagsbehandlere eller familieplejekonsulent og evt. psykolog. I dette netværk skal barnet være i fokus, og i den udstrækning børnene selv har lyst til at medvirke i møder, er det godt. Så barnet får en oplevelse af, at ”der er flere forskellige voksne, som vil mig det godt, og som kan hjælpe mig”. Dette netværk kan virke som en tryk base, fordi barnet hele tiden har nogle, som det kan gå til. Hun fortæller videre, at det er vigtigt, at barnet kender handleplanen, og at barnets synspunkter er repræsenteret i handleplanen i forhold til skolegang.

Lærerne tager ikke på hjemmebesøg hos de institutionsanbragte børn og unge på samme måde, som de gør hos de familieplejeanbragte børn og unge, fortæller de, for de ved ofte ikke, hvem de skal kontakte på døgninstitutionerne og opholdsstederne, og personalet kan ”være svære at få fat på”. Jette fortæller, at hun hyppigt oplever, at de børn, hun kender, som bor på døgninstitution og opholdssted, ikke får lavet deres lektier, og at hun kan være i tvivl om, hvorvidt forældre intra bliver læst af personalet.

Skolelærerperspektiver i intern skole på døgninstitution

Nedenfor følger en analyse af et fokusgruppeinterview med 3 skolelærere Peter, Julie og Randi, der alle arbejder på en af Københavns Kommunes døgninstitutioners interne skoler. De 2 af lærerne har arbejdet på skolen i 25 år og den tredje i 13 år. Alle er læreruddannede og 1 har tidligere arbejdet nogle år i folkeskolen.

1. Lærernes beskrivelse af børnenes styrker og vanskeligheder

De 3 lærere på den interne skole oplever, at de børn og unge, de underviser i den interne skole, er tyngt af så store og alvorlige problemstillinger, at de ikke kan være i folkeskolen. Dels er børnene som oftest voldsomt omsorgssvigtede, dels har flere af dem op til flere diagnoser, lav IQ og begrænsede sociale kompetencer. Næsten alle er fagligt ”langt under deres aldersvarende niveau”. Lærerne oplever, at de børn og unge, der indskrives i dag, sammenlignet med tidligere, er langt dårligere. Dette skyldes både ”inklusionen og det ændrede anbringelsesmønster”, fortæller Peter. Det er således, de ”aller-allerdårligste børn vi får nu, dem der ikke kan være andre steder, eller som er blevet opgivet af plejefamilier eller andre døgninstitutioner”. Dette stiller øgede krav til lærerne i undervisningen, oplever de alle 3. Adspurgt til hvilke styrker lærerne oplever, at børnene og de unge har, fortæller lærerne, at børnene og de unge ofte har nogle praktiske færdigheder, som andre børn i deres alder sjældent har. Dette skyldes det store ansvar, som flere af børnene har haft som små, da de boede hjemme hos forældrene. Randi fortæller, at hun har mødt flere 7-årige, der selv kunne smøre madpakken, koge havregrøden og finde rundt med metroen. De øvrige supplerer:

Peter: Jamen vi har jo flere børn, hvis opgave derhjemme har været at skulle holde styr på familien. De kan jo være utrolig hjælpsomme og betænksomme.

Julie: Nogle af de store børn kan jo også være utrolig dygtige til at hjælpe de små. Det ligger ligesom i dem, det her med at passe på nogen – at give omsorg. De har været vant til at tage ansvar i en tidlig alder. Nu her i sidste uge hvor vi var på lejrskole, da kunne man godt se, da vi skulle pakke sammen, at de var hurtige og gode til at pakke deres tasker.

Disse ”skæve færdigheder” er ikke noget, som lærerne systematisk bruger i undervisningen, men de har blik for dem og fortæller, at de ind i mellem lader børnene bringe dem i spil på forskellig vis, f.eks. ved at lade de store elever hjælpe de små engang i mellem.

Kendetegnende for børnene er ligeledes, at de generelt har negative erfaringer med skolegang tidligere i deres liv, at de kommer fra uddannelsesfattige miljøer og ”sprogfattige hjem”, hvor der ofte slet ikke er blevet talt med børnene, fortæller Julie. Lærerne oplever, at eleverne har en meget beskedent almenviden, omverdensforståelse og begrebskendskab. Julie understreger, at den manglende sproglige stimulering hjemmefra, som børnene har med sig, meget tydeligt viser sig i de fleste fag i skolen. Derfor er arbejdet med ord og begreber centralt i undervisningen. Lærerne fortæller, at de til stadighed kan overraskes over, hvor lidt eleverne ved om deres omverden.

2. Lærernes støtte til børnene og de unges skolegang – hvad lykkes?

Men hvordan kan man som lærer arbejde med børnenes motivation og med at vende negative skoleerfaringer til gode? Nedenfor fortæller Randi om, hvordan hun nogle gange arbejder med elevernes motivation ved at skabe en forforståelse hos eleverne, inden de går i gang med et nyt tema eller en tekst:

Og så er det noget med at fortælle eleverne om, hvorfor vi skal arbejde med en given opgave – formålet skal være klart. Vi taler med dem om, at undervejs vil de møde nogle ord i teksten, lad os lige tale om dem, og hvad de betyder. Vi bruger meget det her med også at stoppe og snakke - forstår I egentligt det her ord?

Randi understreger, at en anden måde at skabe motivation på hos eleverne er at give dem nogle positive oplevelser med skolen helt fra starten, når de indskrives. Børnene har som regel tidligere været i folkeskolen, har ofte været hængt af i undervisningen, og mange har et dårligt selvværd:

Randi: Noget af det vigtigste, det er jo at møde dem der, hvor de er fagligt og gerne lidt under faktisk. For de er nødt til at få succes først for at få motivation. De skal opleve, at der er noget, de kan og tænke: "GUD! Her var der noget, jeg var god til!" Og så kan man bygge videre på dette, og det tager jo tid.

Man må ikke sætte barren for højt i udgangspunktet, men omvendt heller ikke for lavt, supplerer de øvrige lærere, og denne strategi har de gode erfaringer med:

Susanne: Altså generelt kan man sige, at børnene og de unge vil jo gerne skolen. Langt de fleste kommer jo derved hver morgen. Det kan godt være, at det så er svært for dem at være der, men de vil gerne ned til os, kan man sige. De vil os gerne.

Peter fortæller videre, at lærerne lægger meget vægt på, at "tavlen skal viskes ren" ved indgangen til hver eneste dag og hver eneste time. Det betyder, at hver eneste elev altid får en ny chance.:

Peter: Vi prøver hele tiden at se fremad. Det er sådan lidt en ændring i forhold til tidligere. Der var det jo sådan, at vi sagtens kunne køre en konflikt helt op på afdelingen, hvor man så sagde til pædagogerne at: "Ham her han har ikke arbejdet godt i skolen i dag, så han skal ikke ned og køre cross i dag.

Ifølge Peter kaldes denne nye tilgang for "den anerkendende tilgang", hvor indstillingen til barnet eller den unge er positiv og ikke er præget af negative forventninger med udgangspunkt i tidligere erfaret negativ adfærd hos barnet eller den unge. Han fortæller videre, at det handler om hele tiden at bygge videre på det, der virker. Lige meget hvor vanskeligt et barn har ageret, kan man altid finde noget, som virker, og sørge for at bygge videre på dette, at lade små succeser blive større. Børnenes motivation øges, når de roses for det, de gør godt. Lærerne benytter således på den ene side en ressource-tilgang til børnene, hvor de har positivt fokus på det, der virker og ligeledes har forventninger til børnene og de unge ved at stille faglige krav til dem. Samtidig er de opmærksomme på ikke at stille for høje krav, så børnene bliver hængt af og oplever ikke at kunne løse opgaverne. Det er lærernes oplevelse, at de reelt får løftet børnenes faglige niveau og øget deres motivation for skolearbejdet.

Vi laver først og fremmest skole, og relationen er vejen dertil

Lærerne beskriver et andet forhold ved deres praksis, som er relativt nyt, og det er, at "vi laver skole før behandling". Når børnene kommer i skolen, signalerer lærerne meget tydeligt, at de først og fremmest kommer for at lære noget:

Peter: *Vi taler meget med børnene om, at de går altså i skole, og vi laver skoleting herude. Så kan det godt være, at et barn har en dårlig dag en dag, men vi laver skole alligevel. Som hovedregel laver vi skole, når de er i skole, ligegyldigt hvad. Det bider måske bedre på der, hvor de yngste går, for blandt de store har vi andre problemer at slås med.*

Peter fortæller, at der tidligere var en mere løs tilgang til skolearbejdet, og hvor barnets dårlige dage eller vanskeligheder kunne være en forhindring for at lave egentlig undervisning. Sådan er det ikke mere. At barnet har det svært af andre grunde, behøver ikke betyde, at barnet ikke kan lære noget. Selvom lærerne først og fremmest laver "skole og undervisning" med eleverne i skolen, betyder det ikke, at lærerne ikke har blik for børnenes trivsel også. Faktisk er relationen til barnet, ifølge Peter, adgangsbilletten til overhovedet at kunne undervise barnet. Det er essentielt, at der etableres tillid, og at børnene erfarer, at de voksne i skolen er nogen "man kan stole på", og som reelt vil hjælpe:

Peter: *Det er relationen, der så bærer det igennem, og det er på baggrund af den, at vi kan undervise dem. Være oprigtigt nysgerrig og opmærksom på dem. For det er de jo ikke vant til, at voksne er.*

Line: *Hvor er de ikke vant til det henne?*

Peter: *Jamen alle vegne faktisk, tror jeg, de oplever. Og så er de jo især svigtede af deres familie. Deres forældre, der ikke har været der for dem, og som ikke kommer til samvær eller andre arrangementer osv. (...)*

Peter fortæller, at lærerne ofte er dem, der er tættest på børnene, for de tilbringer mange timer med dem dagligt. I modsætning hertil har deres kontaktpædagoger kun én døgnvagt og en enkelt aftenvagt om ugen, hvorfor de ikke omgås deres kontaktbarn dagligt. Peter oplever, at den gode og tætte kontakt til børnene, som lærerne ofte har, også kan virke motiverende for børnenes lyst til at lære og lave skolearbejde samt øge deres lyst til at møde op i skolen. Lærerne fortæller, at det er vigtigt at vise ægte interesse for eleverne. Man er en god lærer, "når man er sig selv, når man er ærlig, og når man lytter til dem" fortæller Peter og Julie er enig:

Ja og man skal være ærlig og lytte. Og når man agerer på den måde, at "det vi siger, er det vi gør... og så skal man være stabil i sit fremmøde.

Ifølge Peter skal man "se børnene" ved f.eks. at vise dem, at man har set deres nye sko eller nye hårbånd. Børnene oplever sig værdsat og påskønnet og kan "stråle en hel dag, når man viser, man har set det", fortæller han. Det kan dog ind i mellem være svært at indfri ambitionerne om at være den "gode lærer" i situationer, hvor det hele spidser til i larm, konflikt og uro, og hvor det er svært at få ro til undervisningen. I de situationer kan man blive presset ud i selv at hæve stemmen og skælde ud. Det vigtigste, som lærer, er da at genetablere den gode tone og tale stille og roligt med eleven(erne) om, hvorfor man blev gal, og også at man er villig til at beklage egen adfærd.

Dagens gang på den interne skole og elevernes behov for støtte

Forholdene på den interne skole er anderledes end i folkeskolen. Eleverne er ikke inddelt i klasser efter alder, da der er for få elever til dette og det giver heller ikke mening, fortæller Julie, da eleverne trods deres faktiske alder ofte er "langt bagud":

Randi: *Jamen i den afdeling hvor jeg er, er vi jo så næsten i alle timer 3 voksne til 7 børn. Noget af tiden er vi opdelt i mindre grupper, og noget af tiden kører vi temaundervisning, hvor alle er samlet. I formiddagstimerne har vi så de rigtig boglige fag som dansk, matematik og sprogfag og sådan noget, og om eftermiddagen har vi så idræt og de kreative fag.*

Randi fortæller videre, at der også er meget individuel undervisning, for selv om der er 3 elever på indskolingsområdet, så er der stadig store individuelle forskelle. Ofte er der 2 voksne til 3 elever, så det gør det muligt at levere en total undervisningsdifferentiering, hvor hver enkelt elev tilgodeses på sit niveau. Adspurgte til hvad eleverne i den interne skole har brug for af støtte, fortæller Julie:

De kan have brug for guidning. Man skal hjælpe dem til at holde fokus på opgaven. Selvom de måske sidder med en bog, der ikke er aldersvarende, og selvom vi måske gennemgik opgaverne i går, så kan det sagtens være, at de har glemt det i dag. Vi skal så gennemgå det igen og støtte op om deres løsninger af opgaverne.

Randi lægger vægt på, at flere af eleverne skal skærmes for indtryk, idet de let får afledt opmærksomheden, når der sker for meget omkring dem. Dette hjælper undervisningen i små enheder til, og samtidig har eleverne brug for "tæt voksenkontakt" og meget støtte. Ligesom de hyppigt skal bekræftes i, at det, de laver, er godt. Peter fortæller, at eleverne har svært ved at vente på tur og give plads til hinanden, og dette trænes også i skolen blandt andet gennem PALS-metoden, hvor god adfærd belønnes.

Peter: Det kan f.eks. være, at man belønnes for at gå ned på sin plads og tage sin bog frem med det samme. Eller at man viser, at man kan vente på, at det bliver ens tur. Så får man en lille belønning.

Randi oplever en diskrepans mellem det forhold, at lærerne tager udgangspunkt i at hjælpe eleverne på det niveau, de er, og så de krav som afgangsprøven stiller, som oftest er langt over det niveau, som det lykkes at bringe eleverne op på. Børnene har gerne flere diagnoser og har måske samtidig også nedsat intelligens. Selvom elever kan fritages fra afgangsprøven, skal der rigtig meget dokumentation til. "Hvorfor ikke hellere give dem en masse færdigheder på det niveau, hvor de nu er?" Spørger Randi. Hun lægger vægt på, at lykkes det at give eleverne de grundlæggende færdigheder, der er nødvendige for at begå sig i samfundet, så er hun glad. Og hvis det så er muligt at løfte dem yderligere fagligt, er det rigtig godt.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre børnenes læring og 'det gode lærerarbejde'?

Samtidig med at, at lærerne oplever, at det lykkes at motivere mange af eleverne med den anerkendende tilgang, oplever de imidlertid, at nogle af de ældste elever kan være svære at motivere:

Randi: Vi har lige nu en dreng, der går i 7. klasse. Han kan ikke skrive sit fulde navn. Og jeg tænker, at sådan noget det er faktisk vigtigt at kunne. Så kan det godt være, at han ikke kan fysik og kemi, men det er dælmme nødvendigt at lære at skrive sit eget navn.

Mette: Hvad er det, der gør, at han ikke lærer det? Har han selv motivationen for at gøre det?

Randi: Nej det kan han ikke se nogen idé med at lære. Ja så kan du nok se, at så er der lang vej til at skulle sidde ved eksamen og skrive en synopsis selv...

I arbejdet med at øge børnenes motivation benytter lærerne sig af et andet redskab, nemlig PALS, som er implementeret på en række af kommunens interne skoler. Lærerne oplever, at dette redskab især virker i forhold til de yngre børn, mens de ”ældre elever synes, det er fjollet, og ikke rigtigt bider på”. Samtidig bevirker den anerkendende tilgang, at de synes, de har svært ved at insistere på, at eleverne skal komme i skole hver dag. De bruger derfor ind imellem en del tid og energi på at forsøge at motivere enkelte elever og få dem til at møde op i skolen. Lærerne reflekterer over, hvad der skal til yderligere for at øge motivationen. De fortæller, at de i arbejdet med motivation blandt andet er blevet bedre til at gøre formålet med de forskellige opgaver og emner klart overfor eleverne. Dette oplever de kan være virksomt i forhold til at øge både forståelsen og motivationen hos eleverne. Adspurgt til om lærerne gør noget ud af at forklare eleverne, hvad de skal bruge de forskellige færdigheder til i voksenlivet, svarer de, at det kan være svært for eleverne, ”at se så langt ud i fremtiden”, så det gør de ofte ikke.

At begå sig i ”normalsamfundet”

I alt går der 17 elever i skolen i øjeblikket, men skolen har været ved at ”sejre sig ihjel”, fortæller Peter, idet flere elever er blevet inkluderet¹⁷ i folkeskolen. Dette er glædeligt, men desværre vender nogle elever tilbage igen, fordi de alligevel ikke kan klare kravene ude i ”normalområdet,” fortæller Randi.

Peter: Altså de allerbedste af eleverne prøver vi at få ud inden – altså senest omkring 7. klasse, fordi så kan de rent faktisk nå at komme ud og tage afgangsprøven derude. Altså den måde som man arbejder på i de almindelige skoler med projektarbejde, fremlæggelse i grupper og den slags, det kan de jo slet ikke vores børn. Vi håber på, at dem vi sender i udeskole¹⁸ forhåbentlig også er så socialt stærke, som de er fagligt dygtige, så de kan indgå i det sociale og fungere med metoderne og gå op til prøven.

På den ene side er lærerne positivt indstillede overfor inklusionen, men de oplever sig også pressede af den, fordi de i flere tilfælde synes, at de sender elever videre til folkeskolen, hvor de er usikre på om eleverne kan klare kravene. Lærerne ønsker i udgangspunktet at arbejde for, at elevernes faglige såvel som sociale færdigheder trænes, så de kommer til at begå sig udenfor institutionens rammer og logikker. Men de oplever i flere tilfælde store vanskeligheder med at få det til at lykkes. Der er for stort et spænd fra det niveau, eleverne befinder sig på, og kravene til folkeskolens afgangsprøve. Nogle elever bliver fritaget, andre går op i enkelte fag, andre igen går op i alle fag og ender med en meget dårlig karakter.

Randi mener, at børnene ofte oplever at mislykkes i samspillet med andre udenfor institutionen, hvad enten det er en elev, der er i praktik på et autoværksted eller en elev, der går til gymnastik. Ofte giver eleverne

¹⁷ Aftalen om inklusion, hvor flere børn med særlige behov skal inkluderes i folkeskolens almindelige undervisning, blev indgået af et bredt flertal i Folketinget i 2012. Målet er, at andelen af elever i den almindelige undervisning skal være 96,0 procent af det samlede elevtal i folkeskolen i 2015. Flere børn får således en hverdag i folkeskolen frem for i specialklasser (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, ”Bag om inklusion”, www.uvm.dk)

¹⁸ Lærerne benævner folkeskoler med betegnelsen ”udeskoler” i modsætning til institutionens egne interne skole.

op efter kort tid. De forstår ikke de krav, der bliver stillet til dem, bliver usikre og trækker sig tilbage til institutionens trygge ramme. Adspurgt hvor eleverne ender efter det 18. år, fortæller lærerne, at institutionen i princippet ”*slipper børnene når de er 17- 18 år*”, hvorfor lærerne som oftest ikke ved, hvor de ender. Nogle kommer i beskyttede værksteder, fortæller Julie. En del elever kommer til institutionens årlige sommerfest, men andre gør ikke. Lærerne har erfaring for, at enkelte elever klarer sig godt som voksne, de lykkes med at stifte familie eller få et arbejde eller en uddannelse. Men flertallet ender i en ”*reproduktion af forældrenes marginaliserede situation*”, og nogle ender i fængsel også, fortæller Randi.

Samarbejdet med øvrige professionelle og med forældrene

På institutionen hjælper alle hinanden, fortæller lærerne, og der er kort vej til handling. Hvis lærerne bliver bekymrede for en elev, kan de med det samme henvende sig til stedets psykolog, som så med kort varsel kan tage handling ved f.eks. at samtale med eleven eller observere eleven i undervisningen. Information flyder ligeledes let mellem lærerne og kontaktpædagogerne på stedet:

Julie: Og så møder vi jo de pædagoger, der har sovet her om natten - dem møder vi om morgenen og kan lige høre, hvordan aftenen og natten har været f.eks., ”hun kunne ikke falde i søvn”, eller ”hun har været ude at rende”, eller ”moren ringede, og hun blev ked af det” – så ved vi, hvad det er, vi modtager, og vi kan have en forståelse af, hvis barnet sidder og er ved at falde i søvn op ad dagen.

Pædagogerne er også, som en del af skolereformen, begyndt at deltage i undervisningen i den interne skole, og det styrker lærernes samarbejde med dem. På den vis ser pædagogerne eleverne i skolesammenhænge og får en fornemmelse af, hvad der foregår i skoleregi og kan bakke op herom. Eleverne på den interne skole får ikke lektier for, for når skoledagen først slutter kl. 16:00, er det ikke rimeligt, fortæller lærerne. Sværere kan det stå til med ”udeskole” børnene, som naturligt overdrages et større ansvar, f.eks. ansvar for at notere lektier ned. Det er ikke altid, at de magter dette ansvar, oplever Randi. Når kontaktpædagogerne ingen steder kan se, om eleven har lektier for, bliver de ikke lavet.

Forældrekontakten er ligeledes vigtig, mener alle 3 lærere, da den er forudsætningen for at anbringelsen og skolegangen lykkes for den enkelte elev. Lærerne møder forældrene nogle gange om året til skole-hjem samtaler, og derudover ringer de ind i mellem hjem til dem, hvis der er særlige oplysninger eller hændelsesforløb vedrørende deres barn, som de skal informeres om. De oplever gennemgående, at samarbejdet med forældrene fungerer.

Sammenfatning på tværs

Lærerne i de to fokusgruppeinterviews agerer i to helt forskellige kontekster, hhv. en folkeskole i Nordsjælland og en intern skole på en døgninstitution i Københavns Kommune. Fælles for de to lærergrupper er imidlertid, at de begge, i overvejende grad arbejder ud fra en ressource-tilgang til eleverne, som udmønter sig på den måde, at de udtrykker positive forventninger til eleverne og stiller krav til deres læring. Begge lærergrupper oplever at have succes med denne tilgang, idet eleverne forbedrer sig fagligt. På den interne skole ser det ud til at være en vigtig erfaring, at eleverne ikke til en start mødes med forventninger, der ligger langt fra deres faktiske faglige niveau. Eleverne skal i udgangspunktet gerne mødes lidt under deres faglige niveau for at få oplevelser af succes. Disse oplevelser øger motivationen og giver lærerne mulighed for derefter at bygge ovenpå med øgede faglige krav over tid.

Begge lærergrupper fortæller, at de søger at anerkende de enkelte elever og oplever, at den personlige relation mellem dem som lærere og eleverne har stor betydning for elevernes motivation og udbytte af undervisningen. Både lærerne i folkeskolen såvel som lærerne på den interne skole oplever, at eleverne har brug for faglig såvel som pædagogisk støtte, om end behovet ser ud til at være langt mere udtalt på den interne skole. Eleverne her beskrives som havende betragteligt større vanskeligheder end de anbragte børn og unge, der går i folkeskolen, hvilket da også er hovedårsagen til, at de ikke befinder sig i folkeskolen, oplyser lærerne.

Lærerne på den interne skole har gennem de seneste år arbejdet meget med at fremme motivation bl.a. ved hjælp af PALS, fokus på succeser, anerkendende pædagogik, inddragelse af elevernes "skæve færdigheder" og ved at introducere eleverne bedre til emner og opgaver, før de påbegyndes. Dette har i høj grad båret frugt, oplever lærerne. Men motivation blandt nogle af de ældre elever ser imidlertid ud til at være en udfordring alt dette til trods. Lærerne overvejer, om de kunne arbejde endnu mere med at tydeliggøre formålet med de forskellige opgaver overfor eleverne både nu og her og på længere sigt?

På den interne skole udsluses elever, der kan klare kravene fagligt og socialt til folkeskolen, men de elever, der bliver tilbage i den interne skole, har ifølge lærerne så store vanskeligheder, at kravet om folkeskolens afgangsprøve ofte ikke er realistisk. Lærerne på den interne skole er af den opfattelse, at de basale færdigheder som f.eks. at kunne læse, regne og skrive må være vigtigst. Nogle af de elever, der har vanskeligheder med at klare de krav, der stilles i "normalområdet," får på sigt svært ved at finde deres plads i samfundet, vurderer lærerne.

Lærerne i folkeskolen er opmærksomme på det skisma, der er til stede mellem støtte og stigmatisering. På den ene side er der anbragte børn og unge, der har behov for støtte pædagog/lærer i undervisningen, idet de kan finde stor hjælp i støtten og har behov for denne. På den anden side kan støtten virke stigmatiserende for det barn eller den unge, som modtager den. Her har lærerne erfaret, at den unge eller barnet selv skal have lov til at bestemme, hvad der fortælles om dem i klassen, og hvordan støtten præsenteres.

Eleverne beskrives af begge lærergrupper som havende følelsesmæssige vanskeligheder. Lærerne i folkeskolen oplever jævnligt, at børnene og de unge kan være udfordrede, hvis de oplever belastende samvær med forældrene. Nogle børn og unge møder meget trætte ind i skolen om mandagen efter et weekendsamvær, hvor de f.eks. har haft forældrefunktioner i hjemmet. Disse børn skal støttes og hjælpes til at fastholde koncentration i skolen, og nogle gange kan det være nødvendigt at samtale med børnene om det oplevede, før de kan gå i gang med skolearbejdet.

Samarbejdet med øvrige betydningsfulde voksne omkring børnene og de unge fungerer i stor udtrækning, oplever begge lærergrupper. Dog oplever lærerne i folkeskolen at have et tyndt samarbejde med døgninstitutionerne og opholdsstederne, og lærerne har ikke videreført den gode erfaring, de har fra samarbejdet med plejefamilier, hvor de har etableret hjemmebesøg som fast praksis. Den konstruktion som døgninstitutionerne udgør, hvor forskellige voksne kommer og går i ugens løb, vanskeliggør kontakten mellem skole og hjem (institution/opholdssted), oplever lærerne i folkeskolen. Lærerne så gerne, at institutioner og opholdssteder støttede endnu bedre op om de anbragte børn og unges skolearbejde, lektier og skolegang.

Efter i dette kapitel at have fokuseret på skolelæreres perspektiver fokuserer vi i næste kapitel på andre informantgrupper, der alle på forskellig vis spiller en rolle i forhold til anbragte børn og unges skolegang.

Kap 6. Medarbejdere og plejeforældres perspektiver på anbragte børn og unges skolegang

Hvordan støtter andre betydningsfulde voksne op omkring anbragte børn og unges skolegang, læring og trivsel? I dette kapitel tager vi afsæt i fire fokusgrupper med hhv. kontaktpædagoger, plejeforældre, familieplejekonsulenter og sagsbehandlere. Perspektiverne fremstilles særskilt. Ved interviewene er anvendt den samme interviewguide tilpasset den enkelte medarbejdergruppe. I interviewene interesserede vi os, ligesom i interviewene med skolelærerne (kapitel 5), navnlig for tre overordnede forhold:

- 1) Hvordan beskriver kontaktpædagogerne børnene og de unge? Hvilke styrker og hvilke vanskeligheder har de?
- 2) Hvilke behov for støtte har børnene og de unge i forhold til skolegang, hvilken støtte yder kontaktpædagogerne, og hvad synes de lykkes for dem?
- 3) Hvilke forhold kan vanskeliggøre støtten til børnenes skolegang og 'det gode kontaktpædagog-, plejeforældre-, familiekonsulent-, og sagsbehandlararbejde, '?

Disse tre forhold danner tilsammen en analysestrategi og dermed et fokus for de fire analyser nedenfor. Der er her således fokus på medarbejdernes (kontaktpædagoger, plejeforældre, familieplejekonsulenter og sagsbehandlere) beskrivelser af børnene og de unge samt fortællinger om, hvordan de støtter børnene og de unges skolegang. Der redegøres ligeledes for de forhold og indsatser, som medarbejderne oplever lykkes godt i samspillet med børnene og de unge, samt de forhold som vanskeliggør medarbejdernes intentioner og gode arbejde med børnene og de unge. Analyserne nedenfor fremstilles meget empirinært men samles op i kapitel 7 og perspektiveres i forhold til relevant litteratur.

Kontaktpædagogers perspektiver

Nedenfor følger en analyse af fokusgruppinterviewet med de 4 kontaktpædagoger Åse, Poul, Niels og Hans fra to forskellige døgninstitutioner. Den ene døgninstitution har tilknyttet en intern skole, hvor mange af døgninstitutionens børn og unge går. Den anden institution har ikke en sådan, og alle børnene og de unge, der bor her, går i skoler udenfor institutionen. 3 af de medvirkende har arbejdet indenfor anbringelsesområdet på døgninstitution som kontaktpædagoger i mellem 20 og 35 år. 1 har arbejdet på døgninstitution som kontaktpædagog i 10 år. 2 arbejder med de yngre børn på institutionen og de øvrige 2 arbejder med de unge. Alle 4 medvirkende er pædagoger af uddannelse.

1. Beskrivelser af børnenes og de unges styrker og vanskeligheder

Kontaktpædagogerne oplever, at børn og unge på døgninstitution har mange forskellige typer af problemstillinger, udfordringer og styrker, og de har forskellige erfaringer med skolegang. Nogle børn og unge er begavede men har måske udfordringer som følge af omsorgssvigt samt med at trives socialt, andre er mindre begavede og har vanskeligt ved det faglige blandt andet af den grund. Nogle af børnene og de unge har i perioder af deres liv, før de blev anbragt, haft forældre, som i en eller anden udstrækning har kunnet hjælpe dem med skolearbejde, eller som har værdisat skolegang og uddannelse. Disse børn og unge har

nogle gange et lidt bedre udgangspunkt for at klare sig i skolen, og overfor disse børn og unge kan det lykkes at få skabt en kultur på institutionen om, at skolegang og lektier er vigtige, fortæller Åse. Hvis der er flere børn og unge, som har fokus på det boglige, eller som f.eks. går i gymnasiet, kan denne norm og kultur også smitte positivt af på de øvrige børn og unge, som også indoptager normerne om skolegang og lektier med støtte fra institutionens voksne, fortæller Åse.

Kontaktpædagogerne fra den anden institution, der har en intern skole tilknyttet, fortæller, at de anbragte børn og unge dér har så store faglige og sociale vanskeligheder, at de fleste må gå på institutionens interne skole. Kontaktpædagogerne sender først et barn eller en ung videre i eksterne folkeskoler, når de vurderer, at det bliver en succes for barnet eller den unge. En del af børnene og de unge på døgninstitutionen kommer fra en kultur hjemme hos forældrene, hvor skolegang og uddannelse slet ikke har været værdisat. Børnene og de unge har ikke på et tidligt tidspunkt fået de færdigheder med sig, som det kræver at gå i skole – de er simpelthen ikke blevet ”skoleparate”, oplever Niels. De har på mange måder ikke respekt for skolen og kan ikke se formålet med at skulle lære de ting, som lærerne præsenterer for dem, fortæller Niels. Når de flytter ind på døgninstitutionen, har de allerede haft mange erfaringer med ”skolenederlag i bagagen,” fortæller Niels, og mange er derfor ikke motiverede for at gå i skole.

Kontaktpædagogerne tegner således et billede af to ret forskellige institutioner, hvor den indskrevne målgruppe af børn og unge umiddelbart virker forskellig. Pædagogerne fra den institution, der har en intern skole, beskriver de indskrevne børn og unge her som værende dårligst fungerende, både hvad angår trivsel og udvikling, og hvad angår skoleerfaringer.

2. Hvilken støtte yder kontaktpædagogerne til børnene og de unge, og hvad lykkes for dem?

Støtte til lektier og styrkelse af børnenes almenviden

Åse oplever, at det har en betydning, at personalet overfor børnene og de unge værdisætter skolen, går til alle skolemøder, følger op på lektier og generelt signalerer, at uddannelse og skole er vigtigt.

Styrken hos os det er, at vi har en kultur, hvor vi laver lektier, ja det går vi meget op i, og vi forsøger at skabe en dannelsesproces, hvor de også får en kultur med sig i bagagen om, at vi laver lektier, og vi står op om morgenen, og man passer sin skole. og man kan få den hjælp, man ønsker, og vi deltager i diverse møder på skolen og så videre (...)Man kan sagtens flytte et barn eller en ung, hvis der er en kultur i huset, hvor de mærker, at hov her går de altså op i det her med uddannelse. Så vi har børn og unge, der kan flytte ind i 13-14 års alderen, og som ikke har været i skole meget længe, og som nu går på gymnasiet, som pludselig opdager det her med, at når de kommer i 9.klasse, så må jeg lige tage 10. Klasse også, fordi det med skolegang og uddannelse betyder noget, og så finder de en styrke, fordi de ved og mærker, at de herfra (de voksne) og fra de øvrige unge også får en opbakning til det.

Åse fortæller videre, at personalet på den institution, hvor hun arbejder, har meget fokus på også at udbygge børnenes og de unges almenviden og omverdensforståelse:

Ja, jeg tænker også det her med, at den her dannelsesproces, som man jo også har i sin egen familie med sine børn, hvor man sidder der om bordet, og barnet fortæller, jeg fik denne her opgave for om f.eks. 1864, og så snakker man noget historie og noget politik, og man ser nogle nyheder og sådan

noget. Alt det, tror jeg, er vigtigt, for det har de jo heller ikke med sig hjemmefra. De har jo heller ikke traditioner med, hvad man gør til påske osv. Her prøver vi at tænke over det og give børnene noget af det her. Det er ikke bare skolelæring, det er også almindelig dannelse, almenviden og social bevidsthed.

Udover de emner af almen karakter, som personalet samtaler med børnene og de unge om, er der også en udbredt kultur for højtlesning, fortæller Poul. Om aftenen læser kontaktpædagogerne bøger højt for børnene. Dette er med til at stimulere børnenes koncentration, begrebsudvikling og fremtidige læsefærdigheder og dermed også deres skolefærdigheder og viden generelt. Åse og Poul oplever, at det støtter og ”løfter” børnene. Kontaktpædagogerne fortæller også, at de søger at hjælpe børnene med lektier. Men med den seneste skolereform fra august 2014 kan det dog være uklart for kontaktpædagogerne, hvor mange lektier børnene har for. Skolereformen fortolkes forskelligt på de forskellige skoler, og kontaktpædagogerne har en oplevelse af, at de lektiecafeer, der iværksættes på skolerne, er af noget svingende kvalitet. Nogle gange er der få voksne om rigtig mange børn, og dette fungerer mindre godt for de børn på institution, der kan have stort behov for én til én lektielæsning. Her er det vigtigt at være i dialog med lærerne for at finde ud af, hvad barnet har af behov for hjælp efter skoletid, fortæller Poul. Skole-hjem samarbejdet oplever kontaktpædagogerne som vigtigt:

Det er jo vigtigt at kunne sætte ind. Og det er rigtigt vigtig at få noget ordentlig feedback til barnet eller den unge. Til den her årlige skole-hjem samtale så kan man jo sidde der og høre, at lærerne siger: ”Jamen det går jo meget godt.” Og så kan jeg sidde og tænke, at det gør det jo ikke bare, for der er jo f.eks. udfordringer her med den her færdighedsregning eller et eller andet. (Hans)

Det er nødvendigt, at lærerne er opmærksomme på at give konkret og brugbar feedback til, hvordan standpunktet kan forbedres i de enkelte fag, fortæller Niels. Således gives barnet eller den unge mulighed for at forstå, hvad denne skal gøre for at forbedre sig helt konkret. Niels efterlyser noget mere konkret feedback fra lærerne til, hvordan han som kontaktpædagog kan hjælpe sine kontaktbørn i forskellige fag med lektierne.

Døgninstitutionens brug af praktikforløb som støtte til skolegang.

Både Niels og Hans oplever, at de anbragte børn og unge på den institution, hvor de arbejder, primært ”lærer gennem hænderne”. For dem er det alt for vanskeligt at sidde og lære på den traditionelle måde omkring et bord eller ved gruppearbejde i timerne:

De bliver lynhurtigt bekræftet i alt det, der har været svært i forhold til at gå i skole. Mange af de grundlæggende færdigheder til at være i læring – der er ikke blevet læst bøger derhjemme - der er ikke blevet talt om, hvad der sker ude i verden. Så vi er der, at meget meget tidligt, at mange af de der færdigheder for at gå i skole er slet ikke grundlagt, og jeg synes nogen gange, vi oplever, at det bliver sådan en kamp med at få dem til at passe ind i den danske folkeskole, som nærmest kun kan blive ved med at bekræfte dem i, at det kan de ikke. Så jeg tænker, at jo hurtigere at vi erkender, at det er en anden form for læring, der skal til, og nogle andre metoder i forhold til læring, som man er nødt til at tænke i – jo større succes har de ofte også. Man kan komme ned i et værksted, og så kan der kobles noget matematik på – eller man kan komme ned i køkkenet, og så kan man lære at måle og veje mel. (Niels)

Som en vigtig del af støtten til børnene og de unges skolegang har kontaktpædagogerne igennem et stykke tid eksperimenteret med at give flere af de unge nogle praktiklignende forløb, hvor de kobler en ung med f.eks. en håndværker i lokalsamfundet, som de kender, i nogle uger. Denne håndværker kan give den unge en række praktiske opgaver, som på længere sigt vil give de unge:

Noget succes her og nu og nogle oplevelser af at kunne noget.. Hvis de har en fornemmelse af ikke at slå til i skolen, eller det er gået skævt i børnegruppen eller med en lærer – så kommer de ud og høster noget succes på anden vis. Det gør vi andre jo nogen gange også, hvis vi er kørt fast i noget, så søger vi ny udfordringer andre steder for at få motivationen tilbage. Vi ser i hvert fald nogle kompetencer, der vokser. Hvis vi f.eks. havde en dreng, der før ikke kunne komme ud af sengen om morgenen for at komme i skole, så ser vi nu en dreng, der står op kl. 6 og smører sin egen madpakke for at komme afsted til håndværkeren f.eks. Det tanker dem altså op på en række andre områder. (Hans)

Niels og Hans fortæller videre, at det, der halter ved praktikken, er, at den lokale håndværker, der jo ikke er lærer, kan have svært ved at koble teori på det praktiske arbejde. Hvis praktikken skal kaste noget mere teoretisk viden af sig, skulle der gerne tilføjes de unge nogle matematikkundskaber samtidig. Niels og Hans efterlyser derfor, at praktikforløb kunne udvikles og gøres til en formel del af et skoleforløb for de børn og unge, som har det svært med den formaliserede ramme og undervisning. Der er ifølge kontaktpædagogerne brug for nogle andre læringsforløb, hvis lærerne skal lykkes med at løfte nogle af disse børn og unge. Derudover problematiserer kontaktpædagogerne det samfundsmæssige ideal om boglige kompetencer som værende de eneste statusgivende og brugbare. De fortæller, at flere af børnene og de unge er dygtige til kreative fag eller sport, men at disse kompetencer ikke er forbundet med status, og med disse færdigheder alene kan det være svært at bestå en 9.klasse.

Relationer udenfor institutionen har også betydning for skolegang

Adspurgt til hvordan kontaktpædagogerne i øvrigt støtter op om børnenes og de unges skolegang, fortæller Hans, stærkt bakket op af Poul, at de værdisætter, at børnene og de unge går til fritidsinteresser udenfor institutionen, og at en del af deres støtte til børnenes skolegang handler om at styrke fritidsinteresserne hos børnene:

Jamen det er jo også vigtigt med foreningsliv for de her børn og unge. På den måde laver man andet med sine skolekammerater – det er ikke bare nogle, man går i klasse med, det er også nogle, man kan spille håndbold med. Det kan smitte af på motivationen i skolen. F.eks. at når man skal i skole, så er det ikke kun pga. læring, men også fordi jeg har nogle kammerater, som motiverer mig til at møde op. Det er også vigtigt for de børn, der bor her – at der bliver dannet nogle andre kontakter for børnene udenfor institutionens rammer. (Hans)

Også Poul oplever, at det er vigtigt med venskaber og relationer udenfor institutionen. Flere af de børn og unge, der bor på den institution, hvor han og Åse arbejder, har fritidsinteresser efter skoletid udenfor institutionen. Der er f.eks. en pige, der spiller håndbold på professionelt niveau, og som bruger meget tid enten på sin skole eller på håndbold. Børnene og de unge skal derfor heller ikke lave mad i hverdagen, da man fra institutionens side prioriterer lektierne, skolen og børnenes fritidsinteresser højt. Når børnene og de unge går til nogle fritidsinteresser udenfor institutionen, danner de venskaber med andre ikke anbragte børn og unge, og ofte har børnene nogle venner med hjem på institutionen.

Kommunikation og samarbejde om skolegang med de øvrige voksne omkring børnene og de unge er vigtige, også med forældrene. Om samarbejdet med forældrene har kontaktpædagogerne den fælles erfaring, at forældrene sjældent tjekker forældreintra, sjældent kommer til møder og reelt ikke deltager ret aktivt i børnenes og de unges skolegang. Poul fortæller, at de løbende inviterer forældrene og orienterer dem om børnenes skolegang, men engagementet er ofte ikke til stede. Samtidig understreger han, at det er vigtigt at forsøge at involvere forældrene og fortsat invitere dem.

Vi ved jo, at det er vigtigt for børnene, at forældrene synes om os og har dialogen med os. (Poul)

Det har betydning for børnene og de unges trivsel og dermed også for deres skolegang, at der er et godt forhold mellem forældrene og personalet på institutionen. Hvis der er konflikt med forældrene, kan det give barnet trivsels- og koncentrationsproblemer i skolen, så opbakning til anbringelsen fra forældrenes side og et godt forældresamarbejde er vigtigt. Åse oplever, at de ofte lykkes med at have en god dialog med forældrene, og der er nogle forældre, der kommer forbi institutionen i løbet af ugen og spiser med til aften, fordi institutionen ligger tæt på mange af forældrenes bopæl.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre kontaktpædagogernes støtte til børnenes skolegang?

Rammerne for rollen som kontaktpædagog

Adspurgt til hvordan kontaktpædagogerne vil betegne rollen som kontaktpædagog i forhold til barnets skolegang, svarer de, at de ser sig selv som de voksne, der er tættest på børnene, mens de bor på institutionen. Efter børnene og de unge flytter derfra, er der som regel ikke anden kontakt end et gensyn ved den årlige sommerfest. Kontaktpædagogernes funktion er at være den ansvarlige for samarbejde og kommunikation med alle relevante parter omkring barnet herunder skole, fritidsaktiviteter, forældre og kommunen. ”Så det bliver ofte sådan, at den, de bliver mest knyttet til, det er kontaktpædagogen”, fortæller Åse. Som kontaktpædagog kan man f.eks. tale med barnet om, hvad det kan forvente sig af sin mor, når det er hjemme på weekend, og man kan tale med forælderen om, hvordan denne kan møde barnet, og om hvilke krav forælderen kan stille til barnet, fortæller Niels. Samtidig er det også vigtigt at arbejde med, at barnet lærer at knytte følelsesmæssige bånd til en eller få voksne på institutionen. Mange af børnene har ikke haft en pålidelig og tilgængelig voksen at knytte sig til, før de blev anbragt, fortæller Niels:

Mange af dem har flakket rundt og søgt omsorg og har fået dækket behov de tilfældige steder, som de nu har kunnet, så der ligger klart en øvelse i at lære at være i en tilknytningsrelation med en enkelt voksen.

Niels lægger vægt på, at lære børnene at skabe tilknytning, men:

Vi skal også være gode til at vurdere, hvor tæt en relation de dybest set kan tåle og profitere af, for de kan også komme i så tæt en relation til dem, at det faktisk bliver for voldsomt for dem, og hvor de ikke kan give slip på det, eller hvor det bliver så svært at slippe kontakten igen...

Selvom det er tanken, at kontaktpædagogen skal være den voksne, der er følelsesmæssig tættest på barnet under anbringelsen, er relationen kendetegnet ved, hvad man kunne kalde et ”doseret følelsesmæssigt engagement”, der træffes på baggrund af en individuel vurdering af det enkelte barn. Denne relation er yderligere kendetegnet ved at være begrænset af, at kontaktpædagogen må udfolde sit engagement og sin

støtte indenfor en på forhånd fastlagt vagtplan og tidsramme. Kontaktpædagogen er til stede en til to dage om ugen og kan da følge op på barnets dag, trivsel i skolen og lektier. I ugens øvrige dage må barnet eller den unge søge hjælp og støtte hos andre pædagoger, der er på vagt. Det betyder i praksis, at ansvaret for skolegangen fordeles på flere hænder, der er til stede forskellige dage, med fare for at informationer og oplysninger kan gå tabt, oplyser kontaktpædagogerne.

At pædagogernes omsorg og støtte på den måde er begrænset af rammer og vagtplaner er noget, som ikke kan undgå at påvirke børnene, fortæller Åse. Børnene og de unge er opmærksomme på, at de voksne på institutionen ikke kun er der, fordi de kan lide børnene og de unge, men fordi det er deres arbejde, fortæller hun. Dette kan betyde, at børnene og de unge kan være i tvivl om, hvorvidt de tør investere i relationerne til de voksne, og der kan gå længe, før de tør vise tillid, fortæller Åse. Samtidig udviser børnene og de unge også et stort behov for at blive set, anerkendt og holdt af, og der kan opstå jalousi børnene og de unge imellem.

Både Åse, Poul og Niels fortæller, at de kan være udfordret af, at den voksne på institutionen, der kan hjælpe barnet eller den unge med f.eks. matematik eller engelsk, måske ikke er på vagt den dag, et barn har konkret behov for hjælp til netop dette. En anden problemstilling er, at det er svært at hjælpe de unge med lektier, når de når til gymnasieniveau. På Åses institution har man gjort sig gode erfaringer med at købe lektiehjælp hos Mentor Danmark til enkelte unge, der går i gymnasiet.

Støtte til skolegang udover det 18. år

Åse omtaler dialogen med sagsbehandlerne som positiv i de tilfælde, hvor børnene og de unge bliver lyttet til, og når deres ønsker og behov tages alvorligt. Økonomien kan imidlertid nogle gange veje tungere end de unges behov og ønsker. Åse oplever således, at nogle af de unge får bevilget efterværn i form af fortsat anbringelse til efter, de har afsluttet gymnasiet, mens andre unge slet ikke får bevilget noget og skal klare sig selv fra endt folkeskole. Hun har erfaring for, at de unge, der klarer sig bedst gennem uddannelsessystemet, er dem, der får forlænget anbringelsen til efter endt ungdomsuddannelse, eller som får anden form for solid efterværns støtte. De øvrige kontaktpædagoger er enige i, at det er for dårligt, at de anbragte unge slippes så tidligt, da også de har erfaringer for, at det ofte går de unge skidt gennem uddannelsessystemet, når de ikke kan få støtte socialt og fagligt.

For en del år siden var det nok med 9. klasses eksamen. Det kommer du godt nok ikke langt med i dag – der skal meget mere uddannelse til. Så hvis disse unge skal uddannes mere, så nytter det ikke at smide dem ud, når de er 18... (Hans)

Vi kan jo også have unge, der bliver frisør eller går i lære, men den der tid hvor man går fra folkeskolen og ind i noget nyt, der synes jeg, at de såvel som andre børn skal have den støtte hjemmefra og ikke skal gå rundt og leve med den usikkerhed omkring deres fremtid. (Åse)

Åse fortæller videre, at der på den institution, hvor hun arbejder, er 2 pædagoger, der står for et såkaldt efterværnsprojekt, der er en slags samtalegruppe for tidligere anbragte på institutionen. Her kan de tidligere anbragte unge voksne mødes nogle gange om året og dele erfaringer med hinanden. Nogle af de særlige udfordringer, som de tidligere anbragte unge voksne kæmper med, er blandt andet selvværdsproblemer, udfordringer med at turde knytte sig til andre og parforholdsproblemer.

Opsamling

Kontaktpædagogerne på en af de to medvirkende døgninstitutioner har gode erfaringer med at træne børnenes almenviden og støtte op om lektier. Når kontaktpædagogerne giver eksempler på, hvordan de arbejder med at støtte op om almindannelsen, fortæller de, at de læser højt for børnene, taler med dem om politik, om nyheder og om historie. Kontaktpædagogerne på denne institution har ligeledes gode erfaringer med at etablere en kultur, hvor skolegang og uddannelse er en væsentlig værdi. Kontaktpædagogerne oplever imidlertid delvist at komme til kort, når det drejer sig om at yde lektiehjælp på gymnasieniveau i specifikke fag og har gode erfaringer med at købe sig til lektiehjælp hos Mentor Danmark. Det kan ligeledes i nogle tilfælde være svært for børnene og de unge at få hjælp til lektier samt relevant opfølgning på trivsel i skolen, som det enkelte barn har brug for dagligt, da deres kontaktpædagog kun er til stede 1-2 gange ugentligt, fortæller kontaktpædagogerne.

Den anden deltagende institution er kendetegnet ved at have mange børn og unge boende, der har massive følelsesmæssige og kognitive vanskeligheder. Kontaktpædagogerne derfra har i arbejdet med at øge børnenes og de unges motivation for læring gode erfaringer med etablering af alternative skoleforløb/praktiskforløb for de skoletrætte unge. Kontaktpædagogerne fra begge institutioner problematiserer, at mange af deres unge ikke tildes efterværn i form af fortsat anbringelse, men i stedet overlades til sig selv som 18-årige. Dette stiller de unge i en meget sårbar situation, som mange af dem ikke kan håndtere, hvorfor de, ifølge kontaktpædagogerne, klarer sig ringe i livet også i forhold til skolegang og uddannelse efter endt anbringelse. Én institution har gode erfaringer med at afvikle en efterværnsgruppe for tidligere anbragte voksne.

Plejeforældrenes perspektiver

Analysen nedenfor bygger på et fokusgruppeinterview med 3 plejemødre (Anna, Pia og Ninna) og et individuelt kvalitativt interview med 1 plejemor (Connie). Sidstnævnte plejemor skulle have deltaget i fokusgruppen men måtte melde afbud den pågældende dag og blev derfor interviewet individuelt en anden dag. Plejemødrene er alle midaldrende og har forskellige erfaringer. 3 af de 4 har en mellemlang videregående uddannelse indenfor det pædagogiske eller sundhedsfaglige felt. 1 plejemor har ingen formel uddannelse udover grundskole og har arbejdet indenfor det pædagogiske felt i en årrække, før hun blev plejemor. Alle 4 plejemødre har arbejdet som plejemødre i mellem 16 og 20 år. 1 har haft 1 plejebarn, mens de øvrige har haft flere. 2 af plejemødrene er erhvervsaktive ved siden af rollen som plejemødre, mens de øvrige 2 er hjemmegående.

1. Plejemødrenes beskrivelser af plejebørnenes styrker og vanskeligheder.

En plejemor beskriver, at 1 af de 2 plejebørn, der bor hos hende, er mindre begavet. Dette plejebarn går på en specialskole. De øvrige plejemødre har alle haft eller har aktuelt plejebørn, som de gennemgående beskriver, som normalt begavede, og som alle går i folkeskolen eller gymnasiet. Når plejemødrene karakteriserer deres plejebørn, fortæller de, at børnene og de unge er meget forskellige. Nogle af børnene har en eller flere diagnoser som f.eks. ADHD, andre har psykiske vanskeligheder som f.eks. angst, og andre igen kan være mærkede af det omsorgssvigt, de har levet under de første år af deres liv. Nogle af de børn og unge, der er blevet anbragt som store børn, har huller i deres almene viden, som ikke anbragte børn og unge i deres alder som oftest ikke ville have, oplyser plejemødrene. Plejemødrene påpeger, at de børn og unge, der har været i pleje hos dem, alle fortjener at blive mødt med samme forventninger som ikke-anbragte børn og unge, uagtet deres individuelle udfordringer.

Plejemødrene stiller derfor krav til skolerne om, at de skal stille relevante faglige krav til børnene og de unge, fortæller de. Når børnene kommer hen i skolen, skal de ikke betragtes som anderledes, vanskeligere eller måske ligefrem mindre begavede end de øvrige børn i klassen, mener plejemødrene. Det er imidlertid 2 af disse plejemødres oplevelse, at netop dette gør sig gældende for flere af de børn og unge, de har haft boende i pleje. Anna fortæller om sin erfaring med flere forskellige folkeskoler, hvor hendes plejebørn har gået:

Jeg synes altså, at nu har jeg haft rigtig mange plejebørn gennem det system, fordi jeg også har fungeret som akutplejefamilie tidligere, ikke? Og min erfaring gennem de år har været, at jeg synes, når man kommer ind som plejeforældre med et plejebarn i det regi, så har jeg det ligesom om, at der bliver sat øjne på barnet med det samme. Det har jeg opponeret rigtig meget imod igennem alle årene, og jeg har ligesom også nået den rigtige løsning i det, vil jeg sige. Men det kræver altså, at man som plejeforældre er på, fordi, hvis du ikke er på i det skolesystem, når du kommer ind med plejebørn, så går det galt, så går det simpelt hen galt. (...) Og så bliver de sat i en bås, og den bås vil jeg gerne have dem ud af med det samme.

Anna fortæller videre, at lige netop det forhold, at barnet bliver sat i bås, som en der ikke har så store evner i skolen eller som et problem, ind imellem medfører, at barnet ikke bliver stillet overfor relevante faglige krav, og at barnet eller den unge ikke får den hjælp og støtte, som han eller hun har behov for. Hendes opgave som plejemor har da været, fortæller hun, at tage initiativ til hyppige samtaler med lærerne for at sikre, at barnet får den rette støtte og hjælp. Anna fortæller om en plejesøn hun har, som har to diagnoser. Anna har talt med læreren og gjort det klart, at små hensyn og bestemte måder at møde plejesønnen på kan gøre den afgørende forskel for, at skolegangen lykkes for barnet. Samtidig har hun understreget vigtigheden af ikke at undervurdere barnet men stille krav og følge op på disse, da barnet er normalt begavet.

Ninna har en næsten voksen dreng i pleje, der i en periode har boet på døgninstitution og har gået i dennes interne skole. Efter han flyttede tilbage til plejefamilien, kom han i folkeskolen. Hun fortæller, at hun er rystet og vred over, hvor lave forventninger og hvor få krav, der ifølge hende, var til børnene på den interne skole på døgninstitutionen. Ofte mødte de andre børn i klassen ikke op til undervisning, fordi de ikke var motiveret herfor, fortæller hun. Hendes plejesøn sad jævnlige alene i skolen og undrede sig, og han måtte selv bede om at blive stimuleret. Ninna understreger, at hun oplevede, at medarbejderne på institutionen var dygtige til at håndtere børnenes vanskeligheder og særlige problemstillinger men at udfordre dem fagligt, var der ikke nok fokus på.

Disse plejemødres fortællinger rejser nogle dilemmaer. På den ene side problematiserer Anna, at hendes plejebarn bliver "sat i bås" af lærerne, og at han bliver set som anderledes. På den anden side har især denne plejemor en stærk forventning til, at netop hendes plejesøn får særlig støtte, og at der bliver taget særlige hensyn til ham, fordi han har nogle vanskeligheder i form af diagnoser. Her viser der sig således en udfordring, for hvorledes inkluderes de børn i folkeskolen, der har nogle særlige vanskeligheder eller behov således, at de får den støtte, de har brug for samtidig med, at de ikke bliver udstillet som anderledes i de andre børns øjne?

2. Hvilken støtte yder plejemødrene til børnene og de unge, og hvad lykkes for dem?

Plejemødrene fortæller, at de i omgangen med deres plejebørn lægger vægt på, at skolegang og uddannelse er vigtigt. De læser lektier med børnene og de unge, skaber nogle rolige rammer omkring lektielæsning og forsøger at støtte dem, så godt de kan. Anna fortæller:

”Jeg går meget op i lektiesammenhold om eftermiddagen, når de kommer hjem, så har vi sådan en kvalitets tid, som jeg siger, vi sætter os ned, fordi det skal være hyggeligt at lave lektier. Det kan de bedre lide, end nu er det lektier, ikke? Og der kører vi jo meget med 20-minutters læsning hver dag, skal der i hvert fald på, så har man fri i weekenden. Så behøver man ikke at læse i weekenden... Men tyve minutter om dagen kan man godt læse, ikke? Og der har jeg jo så den ene af dem, der siger: Kan jeg få lov at bytte ud, så jeg tager søndag i stedet for torsdag f.eks. Og det er acceptabelt, det må man godt, og man må godt have en dag, hvor man ikke lige orker, og så siger jeg: jamen det er fint, men så følger jeg jo op på den om søndagen, og siger: Nu er det søndag!”

Ninna fortæller, at hendes store plejesøn går i gymnasiet og har brug for støtte til at planlægge sin tid således, at lektierne bliver lavet, og at der samtidig er tid til fritidsaktiviteter og sociale aktiviteter. Dette hjælper hun ham med at gøre, og de har blandt andet aftalt, at hver søndag er afsat til lektier. Også Pia og hendes mand kan hjælpe deres plejedatter:

(...) ... Men hun vil også gerne, det hænder også, at hun gerne vil have hjælp til et eller andet, altså og så selvfølgelig kommer med en matematikopgave, hun ikke kan forstå, så er det altså min mand hun spørger, og ikke mig... Jeg kan ikke finde ud af det, men det kan han heldigvis... Men altså, det er jo noget med at finde ud af, hvor er det, og så støtte op om, der hvor det er, fordi for os, er det ikke med at få hende af sted og få lavet tingene, men måske lige give den et hak mere, ikke? (Pia)

Pia synes, det er vigtigt, at hendes plejedatter får lavet sine ting – hun skal gøre det så godt, hun kan og må gerne gøre sig umage. Plejeforældrene ser ud til at være drevet af et personligt engagement i børnenes liv, trivsel og skolegang, som kan vise sig ved formuleringer om, at *”det er en æressag for mig, at det går mine plejebørn godt både i livet og i skolen”*. I plejemor fortæller, at hun tager kontakt til skolen, så snart hun oplever optræk til problemer.

Børnenes almenviden

Udover hjælp til lektier, hjælp til rammer for lektiearbejdet, støtte og opmuntring til at gøre sit bedste, er der også en plejemor, som lægger vægt på at styrke børnenes almenviden og dermed dannelse i mere bred forstand. Connie, hvis plejedatter Tanja flyttede ind hos hende som 11 årig, oplever, at plejedatteren har store huller i sin almenviden sammenlignet med andre børn på samme alder:

Man kan altid mærke på Tanja, at der er et stort hul i hendes viden omkring parforhold, og om hvor små børn kommer fra og hvordan. Og der kan hun godt virke Den viden har hun ikke omkring en hel masse ting, og hvor vi har snakket om ”kom og spørg, hvis der er noget, du er i tvivl om.

Line: *Hvad kunne det være?*

”Jamen det kunne være, om der findes havfruer? Det var hun helt overbevidst om, at de fandtes. Det kunne være og hun kommer og spørger, og jeg har sagt, at ”der er ikke noget, du ikke kan spørge om og kom hellere og spørg end gå og være i tvivl”. Der har jo aldrig været en mor eller far, hun kunne spørge, så der er et meget stort hul. Men vi har efterhånden fået hende lært og hun kommer og spørger, og jeg har sagt ”der er ikke noget man ikke kan spørge om” (Connie).

Connie adresserer hullerne i plejedatterens almenviden, dels til en opvækst hos en syg mor, der ikke formåede at stimulere sine børn, dels til en årelang anbringelse på en døgninstitution, hvor plejedatterens almenviden, ifølge plejemoren, heller ikke blev udbygget væsentligt. Dette blev yderligere forstærket af plejedatterens markante og langvarige pjækkeri fra skolen, der tilsyneladende fik lov til at ske uden at nogen greb ind. Connie fortæller om, hvordan hun i dagligdagen er i dialog med plejedatteren om rigtig mange emner i et forsøg på at fylde hendes huller ud. Connie fortæller, at den åbne dialog, hun har med plejedatteren om stort og småt, baserer sig på en gensidig tillid. Denne tillid er etableret over tid og forudsætter åbenhed, anerkendelse, nærvær og tilgængelighed fra plejemorens side i forhold til plejedatteren. Derudover har hun haft øget fokus på lektielæsning i hjemmet, og plejedatteren har haft ugentlige støttetimer i skolen fordelt på forskellige fag. De sidste to år har plejedatteren forbedret sig markant fagligt.

De øvrige plejeforældre lægger også vægt på, at de gennem omgangen med deres plejebørn søger at få indsigt i, hvor det er plejebørnene har huller både i deres almenviden og i deres faglige viden. Som plejeforældre har de, fortæller de, en privilegeret adgang til plejebørnene i dagligdagen, og de har i dialogen med børnene en oplagt mulighed for at give dem mere viden om sig selv i deres omverden i bred forstand.

Efterværn som støtte til skolegang

Plejemorrene er enige om, at ingen unge hverken de anbragte eller de ikke anbragte, kan forventes at skulle klare alt selv i en alder af 18 år. Som ung har man fortsat brug for hjælp til skolegang, lektier og uddannelse:

Lige den dag man fylder 18 år, da dagen før var man kun 17 jo. Altså hvad kan man, når man er 17? Man kan meget, og man kan lidt. Altså så det – nogle overgange, så men altså vores plejesøn han har fået forhandlet sig frem til med forvaltningen, at han er i efterværn til han er færdig med gymnasiet. Så tager han en ny forhandling med dem der, det er jeg ret sikker på. (Ninna)

Støtte og hjælp med lektier ville hendes plejesøn netop ikke kunne få godt nok, hvis ikke han blev boende i efterværn, fortæller Ninna. Også de øvrige plejemødre peger på vigtigheden af, at de kan hjælpe deres plejebørn godt på vej udover det 18.år, og at mange anbragte unge fortsat har brug for at bo hjemme og få hjælp til lektier, mens de uddanner sig. Anna fortæller, at de i deres familie valgte en anden løsning end efterværn:

Det har min pige ikke fået, hun ville ikke have efterværn, men hun forblev hjemme, og så adopterede vi i stedet for. Hun ville ud af det system, hun var træt af sagsbehandlere, og konsulenter, og hun sagde: "Kan I ikke fritage mig?. Så sagde jeg, det kan du tro vi kan.

Anna fortæller videre, at plejedatteren blev boende i "teenageboligen" på deres grund, til hun var færdiguddannet og kunne købe sin egen lejlighed. Netop på denne måde fik hun en relevant og nødvendig støtte i livet og til at gennemføre sin uddannelse. Plejemødrene er optagede af at diskutere, hvordan de unge skal klare sig, hvis de står midt i en ungdomsuddannelse og pludselig skal bo alene med alt, hvad det indebærer af praktiske forpligtelser, ansvar og uden støtte til lektier og uden voksenstøtte at trække på. Plejemødrene er enige om, at mange unge anbragte har brug for at blive boende i plejefamilien til efter endt ungdomsuddannelse, præcis som ikke anbragte børn og unge gør.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre plejeforældrenes støtte til børnenes skolegang?

Erfaringer med forældresamarbejdet om børnenes skolegang

Adspurgt til plejeforældrenes samarbejde med forældrene om skolegang tegner der sig gennem interviewet det billede, at forældrene på mange måder er fraværende i børnenes liv. Anna er kommet frem til, at ønsker hun, at en forælder deltager i noget i skoleregi, må hun selv hente og bringe vedkommende:

(...)Så siger jeg: Jamen det kan godt være, at du synes det, men i den anden ende så er du jo glad for det, for det er jo dig, der er mor, ikke? Nej, det er sgu dig, der er mor, og så kører det sådan, ikke? Så siger jeg: Jeg er kun støtte her, ikke? Det er dig, og nu skal du med til det her. Så skal du også komme og hente mig, så siger jeg: Det er en aftale, så kommer jeg og henter dig. Så jeg formår at få hende med nogle gange, og jeg kan mærke at et eller andet sted, at selvom hun har nok i sig selv og har sine vanskeligheder, så er hun alligevel glad for det, og det er jeg slet ikke i tvivl om. For bagefter, så er det store krammere: Ej, det var sgu godt, at du gjorde det...

Ved at blive ved med at insistere på kontakten lykkes det for Anna at få den biologiske mor til at deltage f.eks. ved arrangementer i skolen. Anna lægger vægt på vigtigheden af at inddrage forældrene så meget, det kan lade sig gøre. Hun inviterer også forældrene til juleklip og er af den opfattelse, at forældrene er vigtige for børnene. Også Connie har den oplevelse, at forældrene er betydningsfulde for børnene. For Connie er det lykkedes godt at samarbejde med moren til hendes store plejedatter Tanja.

Ninna har en anden oplevelse med nogle psykisk syge forældre, med hvem samarbejdet var meget vanskeligt. Hendes plejesøn oplevede i perioder et svært samvær med forældrene, som havde betydning for hans trivsel. Det var plejemorens oplevelse, at hendes plejesøn oplevede et stort forventningspres vedrørende skolegang fra farens side, ligesom det var svært for ham, at faren var så gal og vred på plejefamilien. I dag er Ninnas plejesøn så stor, at han selv har overtaget kommunikationen med forældrene, og han er gennem årene blevet stærkere til selv at sige til og fra. Alle 4 plejemødre er enige om, at det er vigtigt at samarbejde med forældrene i den udstrækning, det er muligt, og i den udstrækning, det er i overensstemmelse med barnets ønsker og behov. Men det kan være svært. Især hvis plejemødrene oplever, at forældres samvær med børnene belaster børnene, kan det være kilde til bekymring, og der kan opstå en vanskelig kommunikation med forældrene. Ifølge plejemødrene kan der være behov for ekstra støtte og rådgivning til plejeforældre i disse tilfælde.

Plejeforældrenes oplevelse af samarbejdet med forvaltningen

Om samarbejdet med forvaltningen har plejemødrene gennemgående positive oplevelser forbundet med dialogen med familieplejepsykologerne, også når det handler om skolegang. I nogle tilfælde, hvor der har været et særligt behov, har enkelte plejemødre oplevet at blive bistået af en familieplejepsykolog ved skolemøder. Derudover oplever flere kontakten med kommunen som stabil:

Jeg har en rigtig god kontakt både her fra Københavns Kommune, og fra en anden kommune, hvor jeg har plejebørn. Altså, jeg har altid haft et positivt samarbejde, og jeg synes, at hvis jeg trykker på knappen eller sender en mail, så er familieplejepsykologen på mig med det samme, ikke? Og jeg synes, det er rigtig rart, altså vi har et fantastisk samarbejde, og det har jeg også den anden vej, så – og det får vi drøftet hen ad vejen, når der er noget, ikke? Hvordan det går. Så det, synes jeg, er meget positivt.

Både Pia og Anna fremhæver kontinuitet som et gennemgående træk ved samarbejdet med familieplejekonsulenterne, og de oplever, at der bliver fulgt op på deres henvendelser hurtigt med relevant sparring og støtte, når der er behov. Om samarbejdet med sagsbehandlere har Pia en positiv erfaring, der handler om en sagsbehandler, der er rigtig god til at inddrage og høre hendes plejebarn. Omvendt kan det give anledning til frustrationer, hvis plejemødrene oplever, at forvaltningen ikke hører deres plejebørn, eller når de oplever, at forvaltningen ikke anerkender dem som fagpersoner med relevant viden om de børn og unge, de har i pleje.

Opsamling

Plejeforældrene ser ud til at være drevet af et personligt engagement i børnenes liv, trivsel og skolegang, som f.eks. kan vise sig ved, at en plejemor vælger at adoptere sit plejebarn eller i formuleringer om, at "det er en æressag for mig, at det går mine plejebørn godt både i livet og i skolen". I af plejemødrene er særligt optaget af at støtte op om børnenes almenviden. Plejeforældrene værdisætter uddannelse og skolegang positivt og lægger også vægt på at læse lektier med deres plejebørn dagligt. Det er plejemødrenes oplevelse, at de stiller krav til børnenes lektielæsning og skolegang og møder børnene med positive forventninger. 2 af plejemødrene er kritiske overfor tendenser til "mangelsyn" på børnene, som de har oplevet, at børnene i nogle tilfælde er blevet mødt med både på en intern skole og i forskellige folkeskoler. 2 plejemødre fortæller, at nogle børn har brug for støtte i timerne men har samtidig blik for, at støtten potentielt kan sætte dem i en sårbar situation med risiko for at blive behandlet og betragtet som anderledes. Plejemødrene har erfaring for, at efterværn i form af fortsat anbringelse eller anden støtte udover det 18. år kan være nødvendigt for, at børnene kan fokusere konstruktivt på skolegang og uddannelse. De oplever, at samarbejdet med forældre er vigtigt men kan være vanskeligt, især hvis forældrene har psykiske problemer. Samarbejdet med forvaltningen oplever plejemødrene som konstruktivt, når de modtager relevant støtte og vejledning, og når de oplever, at deres plejebørn bliver mødt med anerkendelse og respekt af sagsbehandlere.

Familieplejekonsulenters perspektiver

Nedenfor følger analyse af et fokusgruppeinterview med 4 familieplejekonsulenter og et opfølgende interview med 2 andre familieplejekonsulenter ansat i Center for Familiepleje. Det drejer sig om Maria, Sasja, Jenny, Randi, Hanne, Susan. Alle medvirkende er uddannede socialrådgivere med forskellige efteruddannelser indenfor det socialfaglige og pædagogiske felt, og alle har arbejdet både som sagsbehandlere og for nuværende som familieplejekonsulenter. På nær 1 konsulent, der har arbejdet som familieplejekonsulent i 8 år, har de øvrige mellem 12-25 års erfaring som familieplejekonsulenter, og flere har været ansat i Københavns Kommune i mange år.

1. Familieplejekonsulenternes beskrivelse af børnenes og de unges styrker og vanskeligheder

2 af konsulenterne peger på vigtigheden af at have fokus på, at mange af de familieplejebragte børn er intelligente, og at voksne omkring dem bør anlægge et ressourcensyn. Der, hvor de kan have vanskeligheder, er på den følelsesmæssige side:

Mange af dem er faktisk rigtig intelligente. Og hvis de får styr på deres – den følelsesmæssige del, så kan de gå rigtig langt. Men det kræver, at vi som system, både i socialforvaltning og skole og plejefamilie, står sammen om at få styr på den der. (Hanne)

Maria fortæller, at hun har erfaring med, at mange af børnene med den rette støtte sagtens kan være i en folkeskoleklasse, netop fordi de er normalt begavede. Mange børn, der er født med abstinenser, kan med en fast støtteperson i mange timer gå hele vejen gennem folkeskolen og videre i gymnasiet og bestå dette også:

Og i mange sager har det været den samme støtteperson, der i årevis, der har fulgt det samme barn. Og lige præcis gået ind, ikke på det faglige, men kunne afskærme dem, trække dem ud, når der var brug for det ikke? Eller gøre alle de der – det er jo misbrugsbørn, som havde brug for alt det der. Men som er smadder flittige, fordi de er velbegavede, gerne vil lære.

Både Susan og Jenny nævner eksempler på børn, der har opnået så gode sociale kompetencer i plejefamilierne, at de tilpasser sig henne i skolen og fra lærerens synsvinkel ser ud til at følge med. Pludselig viser det sig, at de fagligt er hægtet af og har været det igennem længere tid. Også Maria har oplevet eksempler på dette – det er især, når indskolingen er overstået og kravene bliver mere abstrakte. Her er det vigtigt, at både plejeforældre og lærere er opmærksomme på de stille børn, der på overfladen tilpasser sig men som risikerer at blive hægtet af.

2. Hvilken støtte yder familieplejekonsulenterne til plejefamilierne, og hvad lykkes for dem?

Familieplejekonsulenterne fortæller i interviewet, at de yder råd og vejledning til plejefamilierne i, hvordan de bedst muligt kan støtte op om børnenes skolegang. Maria fortæller:

Og vi har den styrke – det er i hvert fald sådan, jeg altid har tænkt det. At – det vi er gode til, at det er at give råd og vejledning, ikke mindst til vores plejeforældre om, jamen når et barn er skruet sådan sammen, så opfører de sig sådan og sådan f.eks. i skolen, og det man kan gøre, det er så sådan og sådan. Og det er den samme viden jeg bruger i hvert fald i forhold til skolelærerne, når vi sidder i de mere uformelle sammenhænge, ikke? Jeg kan se, jamen altså – når nu man er skruet sammen sådan og sådan, og man gør det der, ikke? Og sådan, og så husk lige.

Maria fortæller videre om en konkret pige, der var født med abstinenser og havde mange omsorgssvigt med sig i bagagen. I skolen havde hun igennem længere tid ageret ved at irettesætte de andre og ”styre rundt med omgivelserne og de andre børn.” Skolen oplevede dette som et stort problem. Konsulenten brugte på et skolemøde sin konkrete viden om barnet, som hun havde fulgt i flere år i plejefamilien, og sin viden om vigtigheden af at skabe tydelige rammer omkring børn og unge med den type af vanskeligheder, som netop denne pige havde. Resultatet af konsulentens konkrete råd og vejledning blev, at skolen tog rådene om rammesætning og tydelighed til sig, og efter at have fulgt disse råd i nogle måneder, lykkedes det at få skabt ro omkring pigen.

Flere af konsulenterne lægger vægt på, at deres primære funktion er at støtte plejefamilierne ved at ”lytte til dem og søge at give sparring” på de udfordringer, de fortæller om. Der kan være udfordringer, som handler om barnet konkret, men det kan også være udfordringer i forhold til samarbejdet med andre relevante parter omkring dem og barnet. Konsulenterne peger alle på, at viden om lovgivning indenfor området er vigtigt, ligesom et indgående kendskab til sagsbehandlers arbejde og forvaltningens konkrete omsætning/fortolkning af lovgivningen er vigtigt at kende til. Viden herom kan være nødvendigt i den konkrete vejledning, hvor konsulenten skal hjælpe plejeforældrene til at blive endnu bedre til at forstå den kontekst, de er en del af. Sasja beskriver sin funktion som en ”oversætter”, der forsøger at skabe gensidig forståelse mellem sagsbehandler og plejefamilie, hvis verdener nogle gange kan være langt fra hinanden. Samtidig påpeger

Susan, at man som familieplejekonsulent også har en form for kontrolfunktion overfor plejefamilien, hvor man hele tiden skal være opmærksom på, om en plejefamilie er dygtig nok. Hun fortæller, at der er eksempler på plejefamilier, der ikke er dygtige nok til samarbejdet med de øvrige parter omkring børnene.

Støtte til plejefamilien ved skolemøder

Netop fordi børnene ofte har vanskeligheder som f.eks. kan være af følelsesmæssig eller adfærdsmæssig karakter, er det vigtigt med det tætte samarbejde mellem plejefamilie og skole for at sikre, at barnet støttes godt nok socialt som fagligt. Vigtigheden af dette samarbejde er noget, familieplejekonsulenterne understreger hyppigt i dialogen med plejeforældrene, fortæller de. Det har betydning for barnets trivsel, at skolen og plejeforældrene samarbejder konstruktivt og arbejder ud fra en fælles pædagogik:

Det er så væsentligt for, om det her lykkes for de her børn. Og det skal være altså meget gerne en ugentlig kontakt eller en daglig kontakt, hvis det er sådan, det er i perioder. Sådan så barnet kan mærke, jamen de voksne omkring mig, de er enige om, hvad det er der – altså hvordan det er, at rammerne er for mig. Og hvordan pædagogikken er for mig, ikke? (..) Det giver dem simpelthen så stor en tryghed, når de kan mærke, at de voksne arbejder sammen. Det er virkelig vigtigt for dem. (Jenny)

Maria understøtter også, at det er vigtigt at få koblet barnets forskellige verdener. Der kan være stor forskel på, hvordan barnet agerer i skolen og hos plejeforældrene, og nogen gange bruger barnet så meget energi på at fungere i skolen og på at tilpasse sig, at det reagerer med store udsving, når det kommer hjem hos plejeforældrene. Så er energien brugt op. Plejefamilien kan imidlertid have brug for støtte til samarbejdet med skolerne f.eks. ved skolemøder, hvor det kan have betydning, at en medarbejder fra socialforvaltningen f.eks. familieplejekonsulenten deltager. Familieplejekonsulenten kan her bidrage med viden om barnet og barnets situation, således at skolen gøres bekendt hermed. Ligeledes kan familieplejekonsulenten hjælpe til en vurdering af, hvilken form for særlig støtte et barn kan have behov for. Flere familieplejekonsulenter fortæller, at de f.eks. deltager i revisitationsmøder til specialundervisning/støttetimer på skolerne:

Og i nogle sager er vi der sammen og nogle, der siger sagsbehandlerne, jamen altså, de har ofte ikke tid til at køre til Hundested for en halv times møde på en skole. Og der skal først sættes, de har lige været til opfølgning for to måneder siden, så de skal først til børnesamtale om fire måneder, og så er der ingen grund til at køre til Hundested, vel? Og altså så kommer de ikke... Men det er der, det er vigtigt at være der, ikke? (Maria)

Maria fortæller, at skolerne er meget mere positive overfor at støtte børnene, når de oplever, at anbringende kommune stiller op med en medarbejder, der fagligt kan argumentere for, hvorfor barnet skal støttes. Der er imidlertid den udfordring, at familieplejekonsulenterne ikke er normeret til at varetage denne funktion, fortæller Jenny og Susan – ansvaret ligger formelt set hos sagsbehandler.

Plejefamiliers støtte til børnenes skolegang og almenviden.

Alle familieplejekonsulenterne fortæller, at de taler med plejefamilierne om vigtigheden af skolegang, og de oplever, at mange af de plejefamilier, de kender, gør alt, hvad de kan for at støtte børnene og de unge i forhold til skolegang. Plejeforældrene ”stimulerer børnene til at lære”, og de har lyst til at se børnene vokse op som velfungerende mennesker:

(...) Og hvor har jeg tit frydet mig, når jeg har siddet og hørt plejeforældrene skælde ud over at, ja, den matematiklærer han tror jo, drengen er dum". Han er ikke spor dum Jenny". Så tænker jeg: Yes altså! Der er en god følelse her mellem den dreng og den plejefar, ikke? Fordi den plejefar han er stolt af sit plejebarn. Og han vil gøre alt, hvad han kan, for at han nok skal komme igennem uddannelse. Og om det bliver en – altså en tømreruddannelse, eller de bliver sosu-assistenten, eller medhjælperen eller... Men det, at de skal ud og have et arbejde, det er en æressag for stort set alle de plejeforældre, jeg har mødt. (Jenny)

En anden konsulent Susan, supplerer:

Og de har et stærkt fokus på børnenes ressourcer. Altså, jamen det kan han, og han kan sådan og sådan og – De kæmper som løver derude for de her børn, det synes jeg på mange måder, de gør, vores plejeforældre.

Maria og Randi er også af den opfattelse, at mange plejeforældre yder en stor indsats i forhold til børnenes skolegang, som de værdisætter positivt. Men spørgsmålet er i hvilken grad plejefamilierne er i stand til konkret at støtte plejebørnene f.eks. med lektier? Sasja oplyser, at hun synes, der er stor forskel på de familier, hun kender. Især har nogle af de forstærkede familier¹⁹, hun kender, meget fokus på skolegang, læser med børnene og er meget reflekterede omkring at støtte børnenes lektielæsning og omverdensforståelse. Randi og Hanne fortæller, at nogle plejefamilier er rigtig gode til at hjælpe med lektier, og selv har gode forudsætninger i de boglige fag. Andre plejefamilier har boglige vanskeligheder og kan have svært ved at støtte børnene i det faglige:

Sommetider opdager vi måske først sent, at en plejemor har svært ved at læse og skrive. Jeg havde denne her dreng, som ikke kunne læse, og i 2.klasse fandt vi pludselig ud af, at den voksne, der skulle hjælpe ham med dette, faktisk selv havde vanskeligheder med det. (Randi)

Interviewer spørger mere konkret ind til, i hvilken grad konsulenterne oplever, at plejefamilierne har blik for at styrke børnenes almen viden ved f.eks. at samtale med børnene om nyheder, læse bøger med dem, tage på museum med dem og lign. Flere konsulenter oplever, at nogle plejefamilier er meget opmærksomme på dette og gør meget ud af det, mens andre slet ikke gør:

Nogle af vores familier bor jo ude på landet, hvor der ikke er så mange kulturelle tilbud. Jeg oplever, at mange af disse har en stærk familieværdi, hvor det, man er sammen om, er familiefødselsdage og den slags. Man er meget derhjemme, og det her med at lave noget kulturelt med børnene er ofte ikke på tale. Man er meget derhjemme, også i ferierne. Hvis tonerne går højt tager man måske i Lalandia i ferien. (Sasja)

19 En forstærket plejefamilie i Københavns Kommune er en variation over begrebet kommunal plejefamilie. Det er en familie, der har meget erfaring, og som er pædagogisk uddannet til at modtage børn med et egentligt "behandlingsmæssigt behov". Familierne modtager mere supervision, støtte og opfølgning fra socialforvaltningen end plejefamilier almindeligvis gør.

Randi supplerer: *Jeg har familier, jeg kommer hos, som f.eks. ikke læser højt for deres børn, selvom jeg flere gange har forsøgt at sætte det her på dagsordenen. Når jeg opfordrer dem til at gå på biblioteket, fortæller de, at de ikke benytter det og aldrig har gjort det. For os kan det faktisk være lidt en udfordring det her. Det falder dem ikke naturligt at gøre det.*

Familieplejekonsulenterne peger på, at der også er nogle familier, som kunne have brug for mere konkret råd og vejledning i forhold til at blive mere bevidste om børnenes gavn af f.eks. højtlesning eller deltagelse i kulturelle tilbud.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre familieplejekonsulenternes støtte til børnenes skolegang?

Godkendelse af plejefamilier og skolegang

Adspurgt til hvordan overvejelser omkring skolegang spiller ind i et forundersøgelserforløb af en kommende plejefamilie, svarer Susan:

Altså, det vil jeg sige – ikke særligt meget. Altså der bliver selvfølgelig – men det ved jeg, at det nye social tilsyn går meget ind over og ser i forhold til støtte med lektier og sådan noget. Men det er ikke sådan, at vi direkte spørger plejefamilien: Hvordan støtter I børnene med lektierne og alt sådan noget. Det er noget, vi går ud fra de gør, men det er jo en del af hele proceduren i forhold til godkendelse af dem, ikke? Og se hvad de kan og sådan noget... Så jeg vil sige, vi har ikke direkte et punkt, der omhandler skolegang og sådan noget. Men vi snakker selvfølgelig med dem omkring samarbejde. Hvordan samarbejder man med offentlige myndigheder, med biologiske forældre og det, ikke? Men vi snakker jo selvfølgelig lidt om, hvad er der af skoler i nærheden og hvilke børnehaver.

Hanne supplerer: *Vi har jo i forvaltningen altid haft meget fokus på familiernes omsorgsevne som det absolut primære. Vi må nok i højere grad til også at signalere og gøre kommende familier opmærksomme på, at lektielæsning, almenviden og skolegang er noget, vi lægger vægt på – vi må stille krav og følge op på det her på vores rådgivningsbesøg.*

Hanne peger på, at der ikke har været en forvaltningsmæssig tradition for eller fokus på skolegang i anbringelsessager, hvorfor der ikke har været særligt fokus på dette ved forundersøgelser og godkendelser. Hun mener, at man i CFF kunne arbejde mere med at styrke familieplejekonsulenternes fokus på skolegang allerede fra det tidspunkt, hvor plejefamilierne godkendes og kommer på grundkursus. Flere af de øvrige familieplejekonsulenter peger på, at der er brug for konkrete redskaber til de plejefamilier, som har sværere ved at støtte børnene på dette område. Det kan være tilbud om betalt lektiehjælp til de familier, hvis skolefaglige kvalifikationer er mangelfulde. Det kan også være konkrete anvisninger på, hvordan familierne kan inspireres til f.eks. at læse højt for deres plejebørn og gå på biblioteket med dem. Også større børn sætter ofte pris på højtlesning, og de fleste lokalsamfund har et bibliotek indenfor en overskuelig afstand, siger Randi.

Dialog mellem Center for Familiepleje og myndighed

Sagsbehandler og familieplejekonsulent burde tale mere sammen løbende henover året om, hvilke konkrete fokuspunkter vedrørende skolegang, som er vigtige at tage op ude i de enkelte plejefamilier, mener Sasja og Hanne. Hvis dette skete, ville børnene blive støttet bedre i deres skolegang, idet man hurtigere ville kunne fange mangler og udfordringer:

Hvis nu jeg som konsulent er usikker på, hvorvidt en plejefamilie faktisk laver lektier og læser med plejebarnet, og om barnet konkret oplever at blive støttet, har jeg i dag ikke rigtig mulighed for at efterprøve det ved at tale med barnet. Det er jo sagsbehandlers opgave at tale med børnene, og de er jo ofte ikke med. (Sasja)

Flere fælles besøg ude i plejefamilierne og mere løbende dialog mellem sagsbehandler og familieplejekonsulent ville sikre en bedre opfølgning på plejebarnets skolegang. Flere af konsulenterne oplever, at plejefamilierne i flere tilfælde ikke har adgang til den del af handleplanen, der vedrører deres arbejde, herunder støtten til skolegang, og det er problematisk. Det kan vanskeliggøre arbejdet omkring et konkret barn, når plejefamilien ikke kender til formålet med anbringelsen eller handleplanens indhold vedrørende skolegang. Det vanskeliggør ligeledes muligheden for at skabe et fælles fagligt fodslag blandt de professionelle dvs. mellem plejefamilie, sagsbehandler og familieplejekonsulent, psykolog og skole, når viden ikke er tilgængelig for alle. Dette er et forhold, som flere konsulenter meget gerne så ændret.

Samvær og skolegang

Samarbejdet mellem plejefamilie og skole er meget vigtigt, siger flere konsulenter. Plejeforældrenes opgave, gerne støttet af sagsbehandler eller familieplejekonsulent, er også at gøre skolen bekendt med de udfordringer, der er i barnets liv. Disse udfordringer er vigtige at kende til, således at de rette hensyn bliver taget fra skolens side. En udfordring, der kan være i børnenes liv, er samværet med forældrene, som for nogle børn kan være meget energikrævende, og som periodisk kan gå ud over børnenes koncentration i skolen:

Og man har en plejefamilie og en skole, som er rigtig dygtig til at læse, hvordan barnet har det følelsesmæssigt, fordi nogle gange så har de her børn bare nogle sorte dage efter samvær ikke? Og der skal de ikke være sammen med andre børn, for det kan de ikke holde til... Og så få lavet det rum, hvor man får aftalt, jamen så kan der måske aftales en hjemmedag, hvor der så er nogle skoleopgaver, man kan lave derhjemme. (Sasja)

Også Jenny kender til, at børnene kan have "sorte dage". Hun fortæller, at samværet med forældrene nogen gange er så krævende for børnene, at de kan have behov for en off-dag. Her er det relevant, at skolerne forstår barnet. Samtidig giver familieplejekonsulenterne udtryk for bekymring omkring, at nogle børn tilsyneladende har det så svært under og efter samvær, at det går ud over deres skolegang. Dette burde føre til, at man tog de konkrete samværsordninger op til overvejelse for at finde frem til bedre samværsordninger for børnene.

Opsamling

Familieplejekonsulenterne oplever, at mange anbragte børn og unge i plejefamilier med den rette støtte kan nå langt i skolesystemet, da mange er normalt begavede. Nogle børn og unge har brug for støttelærere i timerne pga. sociale eller følelsesmæssige vanskeligheder. Når forvaltningen møder op ved skolemøder og redegør for barnets behov for støtte, er der ofte lydhørhed i forhold til at bevilge den fornødne støtte.

Mange plejeforældre værdisætter uddannelse og skolegang og virker stærkt personligt engageret i deres plejebørn, oplever familieplejekonsulenterne. Familieplejekonsulenterne er imidlertid også af den oplevelse, at ikke alle plejefamilier er lige gode til at støtte børnenes skolegang, herunder at bidrage til lektielæsning og omverdensforståelse.

Familieplejekonsulenterne peger på, at forvaltningen fremadrettet bør have systematisk fokus på skolegang, lektielæsning og almindendannelse i dialogen med plejefamilierne.

Familieplejekonsulenterne er af den opfattelse, at der skal bedre og mere dialog til i samarbejdet med sagsbehandlere i børnesagerne om skolegang, herunder flere fælles besøg ude i plejefamilierne. I samarbejdet mellem myndighed og Center for Familiepleje skal skolegang på dagsordenen, og i tilfælde hvor samværsordninger med barnets biologiske familie ligger barnet til last, så det ikke kan koncentrere sig i skolen, bør man i en gensidig dialog, hvori også barnet høres, finde frem til en anden samværsordning.

Sagsbehandleres perspektiver

Nedenfor følger en analyse af et fokusgruppeinterview med 4 sagsbehandlere fra tre forskellige børnefamilieenheder i kommunen, Marie, Katja, Bente og Hanne. I af de 4 sagsbehandlere har arbejdet i faget i 30 år, de øvrige 3 medvirkende har arbejdet som sagsbehandlere i hhv. 7, 6 og 2 år. 2 af de medvirkende er tilknyttet arbejdet med yngre skolesøgende børn, mens de resterende 2 er tilknyttet arbejdet med unge.

1. Sagsbehandlerens beskrivelser af børnene og de unges styrker og vanskeligheder

Sagsbehandlerne taler gennemgående om børnene og de unge som forskellige. Nogle børn og unge, der er anbragt i plejefamilie, går i folkeskolen, mens andre har så store udfordringer, at de går i specialskole eller andre behandlingstilbud. De er imidlertid alle 4 enige om, at der overordnet kan skelnes mellem de institutionsanbragte og de familieplejeanbragte børn og unge på den måde, at de institutionsanbragte gerne har en større "belastningsgrad" end de familieplejeanbragte børn og unge. De institutionsanbragte børn og unge går derfor oftere på specialskoler og i interne skoler på døgninstitutioner end de, der er anbragt i familiepleje:

Det er jo en anden målgruppe børn, man har anbragt på døgninstitutioner. Og de har netop profiteret af, at der var interne skoletilbud, og at det var en lille verden, man skulle forholde sig til. (...) ofte synes jeg faktisk, at dem, der har været anbragt i plejefamilie, de har også fået normal folkeskole, og det tænker jeg selvfølgelig hænger sammen med en tendens til, at dem, der bliver anbragt i plejefamilie, måske heller ikke har så mange udtalte vanskeligheder, som dem vi anbringer på døgninstitutioner, ikke? (Marie)

Sagsbehandlerne fortæller, at de fleste børn og unge har brug for tæt kontakt og støtte fra voksne under anbringelsen, og set i forhold til at støtte børnenes skolegang er det særligt plejefamilier, der har en force, mener sagsbehandlerne. Fordi sagsbehandlerne har gode erfaringer med brug af plejefamilier, og fordi det er en del af kommunens strategi at anbringe flere i plejefamilier, er sagsbehandlerne optagede af, at flere børn og unge med fordel kan anbringes i plejefamilier. De fortæller derfor om, at de flere gange har flyttet børn, der bor på døgninstitution, ud i plejefamilier.

2. Hvilke behov for støtte har børnene og de unge i forhold til skolegang, hvilken støtte yder sagsbehandlerne, og hvad lykkes for dem?

En væsentlig del af sagsbehandlerens støtte til de udsatte børn og unge, der skal anbringes, handler således om at finde det sted med den bedst mulige omsorg og bedst mulige støtte til skolegang, og her er en plejefamilie i mange tilfælde et godt valg. De gode plejefamilier lærer barnet eller den unge at leve i en børnefamilie, hvor skolegang er en integreret del af familiens liv:

Så jeg tænker noget af det, der er godt ved at have dem i plejefamilier, når de er enten skoletrætte eller noget andet, det er, hvis det er en plejefamilie, som formår at få børnene til at indgå i et helt normalt familiemønster. Dvs. hele familien står op, de står op kl. seks eller syv eller et eller andet, de spiser morgenmad, og så tager alle børn i skole, hvis det er, at de formår at få børnene med på den. (Marie)

Også Katja er af den opfattelse, at en plejefamilie kan skabe en struktur omkring et plejebarn, der er befordrende for barnets skolegang. Barnet bliver en del af familien og begynder at adoptere de normer og værdier, som er til stede i familien. Plejefamilien har ofte høje krav til, at barnet skal følge den daglige rutine, fortæller hun, hvilket blandt andet kan være, at man passer sin skole, får en uddannelse og et arbejde i sidste ende. De børn og unge hun kender, som bor i plejefamilie, klarer sig bedre i skolen end de, der bor på døgninstitution, mener hun. I forhold til at støtte børnene og de unges skolegang i hverdagen, er Katja også af den opfattelse, at plejefamilierne ofte har en fordel. Plejefamilierne er gode til at følge op på ting i hverdagen, konflikter, mobning i skolen:

Min erfaring er, at de plejeforældre, jeg har været inde over, er gode til at tage hånd om de her små og store ting. Og det er også vigtigt, at man er opmærksom på, at man kan godt være fagligt helt med, men socialt er der nogle ting, fordi man måske føler sig anderledes, fordi man ikke bor hos sin rigtige mor og far... Og det tænker jeg er nemmere for en plejefamilie at følge op på, end det er for en døgninstitution, hvor det også kan være svært for skolen, tror jeg – hvem er det lige, man skal have fat i, hvis det handler om mobning, er det en leder, er det en kontaktpædagog, eller hvem er det?

Katja peger videre på, at et godt samarbejde mellem skole og hjem er vigtigt, og at det for skolerne ofte kan være nemmere at samarbejde med en plejefamilie end med en døgninstitution. For skolen kan det være mere diffust og utydeligt, hvem man skal kontakte på institutionen, og ansvaret falder måske mellem flere personer, som kommer og går i løbet af et døgn. Selvom sagsbehandlerne er enige om, at plejefamilierne ofte er gode til at støtte op om børnenes skolegang, er der også tilfælde, hvor det går mindre godt. Det kan f.eks. være hvis plejefamilien ikke er klædt godt nok på i forhold til at håndtere barnets eller den unges vanskeligheder. Så kan anbringelsen i værste fald bryde sammen. Der er også plejebørn, der har meget store vanskeligheder og forskellige diagnoser, fortæller Marie. Der kan også være vanskeligheder for børnene i skolen, som kræver en stor indsats fra plejefamiliernes side.

Erfaringer med døgninstitutionernes interne skoler

Marie påpeger, at der kan være fordele ved døgninstitutioner med interne skoler, og det er, at indsatsen er samlet, når man anbringer på døgninstitution med intern skole. Hun mener, at det er nemmere for børnene at komme i skole, når skolen ligger på anbringelsesstedet, og det er nemmere for børnene at stå op om morgenen. Bente og Hanne er derimod optagede af, at døgninstitutionerne med interne skoler ofte stiller for få faglige krav til børnene og de unge i skolerne:

Altså ofte synes jeg, når vi anbringer, især på døgninstitutionerne, der er ikke så høje forventninger til de her børn i forhold til, hvad de skal præstere skolemæssigt. Så jeg tænker nogle gange, at de faktisk ikke bliver mødt relevant med krav og sådan nogle ting.. (...)Vi har ikke, hvad kan man sige – forventninger til dem, som er, hvad kan man sige, svarende til, hvad de måske kan... (Hanne)

Hanne fortæller videre, at hun netop har været på et internt kursus i kommunen omhandlende vigtigheden af skolegang, og det er hendes oplevelse gennem årene, at døgninstitutionerne fokuserer for meget på børnenes sociale udfordringer og tager skolegang mindre alvorligt. Hanne fortæller også, at hun oplever, at kvaliteten på de interne skoler på institutionerne fagligt set ikke altid er god nok:

Og jeg oplever også sådan rent kvalitetsmæssigt, fagligt, at det ikke er så godt på døgninstitutionernes egne interne skoler. Jeg oplever også børnene nogle gange sige selv: Jeg bliver ikke udfordret. De keder sig.

Bente: *Og de får ingen lektier for. Det kan de ikke tåle.*

Sagsbehandlerne taler videre om, at et andet problem er, at børnene næsten hele tiden opholder sig på institutionen og ikke i høj nok grad kommer ud i lokalmiljøet og samfundet omkring dem. Institutionerne kommer til at udgøre et minisamfund, hvor børnene delvist isoleres og ikke bliver i stand til at begå sig senere, når de skal ud og bo udenfor institutionen som voksne, påpeger Marie. Bente supplerer ved at sige, at børnene ind imellem kopierer hinandens negative adfærd og manerer, at der nogle steder er et højt konfliktniveau børnene imellem, og at nogle børn og unge stikker af fra institutionerne. Deres motivation for at gå i skole kan være svingende.

Samarbejdet med plejefamilier og Center for Familiepleje om skolegang

Et forhold, der kan være kilde til frustration set fra sagsbehandlerens perspektiv, er hvis plejefamilien og familieplejekonsulenten ”pylrer” for meget om plejebarnet og ikke er lydhør overfor idéer, som sagsbehandler kommer med, fortæller Marie. Dette kan være årsag til samarbejdsvanskeligheder mellem sagsbehandler, plejefamilie og familieplejekonsulent. Dette har 2 af sagsbehandlerne oplevet:

Ja, vores samarbejde med Center For Familiepleje er rigtig vigtigt, og der er brug for nogle flere samarbejds møder, hvor vi også får nogle holdningsdiskussioner, fordi jeg oplever, at der er en meget stor kulturforskel, at vi arbejder mere moderne og mere løsningsorienteret. ...(...)Der er store forskelle mellem os og CFF i synet på skole, efterværn og sådan nogle ting. At de [konsulenterne i CFF] er med til ligesom at pylre meget omkring de her børn. Børnene kan ikke tåle noget, de kan ikke komme i samvær efter skolen, og de skal være i de her plejefamilier, til de bliver 30 nogle gange, ikke? Og det er problematisk nogle gange, når vi sidder ude i familierne og måske vil drøfte et skoleskift. Så kan man være ude for, at familieplejekonsulenten måske bakker en familie op om, ikke at være med på nogen former for nyudvikling. Og det er rigtig bremsende for os i vores støtte til børnene.... (Bente)

Marie fortæller videre, at samarbejdet med familieplejekonsulenterne i Center for Familiepleje er enormt vigtigt i sagerne, og at man har ”fælles fagligt fodslag” i forhold til f.eks. et skoleskift. 2 af sagsbehandlerne efterlyser flere samarbejds møder med familieplejekonsulenterne i sagerne, både for at sikre en bedre ansvarsfordeling i forhold til skolegang og for at sikre en fælles faglig tilgang og et fælles syn på barnet.

3. Hvilke forhold kan vanskeliggøre støtten til børnenes skolegang og 'det gode sagsbehandlararbejde?'

Sagsbehandlerne fortæller om flere forhold i deres egen praksis, som kan blive bedre i forhold til at styrke de anbragte børn og unges skolegang. Hanne peger på, at hun tror, at sagsbehandlere generelt kan blive endnu dygtigere til at lave en plan for børnenes skolegang, blive bedre til at fokusere på skolegang som tema i handleplanen og blive bedre til at opstille mål for det enkelte barns skolegang:

Altså man kan jo sige, at når vi anbringer, så har vi jo forinden skullet lave en handlingsplan, kan man sige, ikke? Og i den skal vi jo forholde os til barnet og den unges skolegang. Men det bliver ofte noget lidt fluffy, ikke? Altså noget med at de skal have en stabil skolegang. Så den der, som jeg tænker, der er behov for, klare vurderinger af: Jamen kan det her barn rummes i et normalt skolesystem, eller skal vi kigge over i specialesystemet? Den bliver ikke taget, tænker jeg. Og det er også ofte det, jeg oplever i den nuværende praksis, det er, at ofte når vi anbringer på de traditionelle døgninstitutioner, så ofte så bliver de indskrevet i deres interne skole, ikke? Som en selvfølge... (Hanne)

Det skal dog bemærkes, at det igennem mange år har været sådan, at når et barn eller en ung anbringes, så er det bopælskommunens PPR (Psykologisk Pædagogisk Rådgivning), der beslutter, hvor barnet skal skoleplaceres, og ikke sagsbehandleren. Derudover taler sagsbehandlerne alle om, at de gerne så, at der blev holdt nogle flere møder med skolen, både før og under anbringelsen. Ofte sker det ikke, men det burde være idealet:

Så måske kunne man for de anbragte børn, når man får dem anbragt, skal man egentlig holde et møde med skolen og etablere et samarbejde med nogle og klæde dem på til, så det ikke kun er plejefamilierne selv, der skal hen og introducere, at vi har fået et barn i pleje. Men at vi introducerer sammen med plejefamilien for skolen, at nu, er det her barn i pleje, og at vi gerne vil have, at det bliver fulgt tæt, og at de også samarbejder med vores sagsbehandlere omkring det. For det er tit at de her skoler, de aner ikke, hvem der er sagsbehandler på denne her sag. (Bente)

Når disse møder, ifølge sagsbehandlerne, alt for ofte ikke finder sted, skyldes det i høj grad mangel på tid. For at lette sagsbehandlerens arbejde så Marie meget gerne at skolegang blev et område, som familieplejekonsulenterne tog sig af i de sager, hvor der ikke er særlige vanskeligheder, og hvor der ikke er særlige former for støtte, som skal bevilges.

Arbejdet med det enkelte barn: inddragelse vs. kassetænkning

Sagsbehandlerne er meget bevidste om, hvad de forbinder med "det gode sagsbehandler arbejde". Den gode sagsbehandler samarbejder med alle involverede i sagen og inddrager barnet, forældre, anbringelsessted og de øvrige professionelle. Dette samarbejde, hvor alle deler den viden, der er i sagen, skal sikre fælles mål og retning og et fælles syn på barnet. Den gode sagsbehandler er optaget af at skabe individuelle løsninger for de enkelte børn og finde det rette anbringelsessted til barnet ud fra det konkrete barns behov:

Jeg synes, at noget af det jeg er god til, og også noget af det, jeg synes – altså der hvor det er, at man får nogle af de bedste resultater, det er når man får lov til at tænke alternativt, altså ikke hele tiden i den der kassetænkning. Jeg tror, det farlige for sagsbehandlere er, hvis det er, man altså følger de

kasser, der er, og på den måde ikke kæmper for det, man egentlig tror på eller har vurderet ville være godt for barnet eller den unge. Så det der med at man formår – altså strukturering er super vigtigt – men at man formår at tænke alternativt og netop – det som du var inde på: At man ser på det enkelte barn og barnets enkelte behov, frem for hvordan får vi barnet ind i denne her kasse. (Marie)

Både Marie og Bente fortæller, at det er vigtigt med inddragelse af borgeren, fælles fagligt syn blandt de professionelle og individuelle løsninger for de konkrete børn og unge. Der kan imidlertid være nogle strukturelle forhold omkring arbejdet, der kan vanskeliggøre det gode sagsbehandler arbejde f.eks. vedrørende inddragelse af barnet:

Det er ikke sikkert, det er så grelt, men de (børnene og de unge) kan godt komme med nogle oplysninger eller sige noget, hvor man kan godt høre, at de er ikke helt tilfredse med skolegangen eller et eller andet. Og man får sgu ikke lige fulgt op på det vel? Fordi det kræver noget, fordi så skal jeg hjem og lave en opfølgning, og den skal registreres og alt det der. Og så var det også, at jeg burde tage et efterfølgende møde, hvor vi fik talt om skolegangen. Men det får man ikke gjort, fordi der bare ikke tiden til det. Så på den måde kan man godt forestille sig, at de har oplevet ikke at blive hørt. For der bliver ikke gjort noget ved det, altid vel? (Marie)

Tid og mængden af sager fremhæver alle sagsbehandlere som et problem for at skabe kvalitet i arbejdet. Hvis man reelt skal have mulighed for at inddrage børnene og de unge og følge op på det, de har af behov og ønsker, kræver det, at man kommer tættere på barnet og familien, forklarer Bente – og at man har tiden til det. Der skal arbejdes med at få skabt tillid, og der skal følges meget oftere op end bare en gang hvert halve år. Mængden af sager bevirker imidlertid, at man ikke altid har mulighed for den fordybelse og tætte opfølgning som det kræver, fortsætter hun. Bente ser frem til at arbejde med ”Tæt på familien” (Jf. kapitel 2), som hun forventer blandt andet vil give bedre mulighed for at en række sagsbehandlere har færre sager. Det ser de alle med positive øjne på, fordi de håber, at det kan muliggøre, at der reelt bliver tid til at følge sagerne tæt og lave et grundigt stykke arbejde.

Samarbejdet mellem socialforvaltning og skole

Sagsbehandlerne peger yderligere på, at inden et barn skal anbringes, burde der laves en PPV (Pædagogisk Psykologisk Vurdering lavet af PPR) af barnet og en grundig skoleudtalelse²⁰. Disse to redskaber kan bruges som pejlemærke, når barnet skal anbringes, således at det sikres, at det rette skoletilbud findes i nærheden af anbringelsesstedet. Men dette kræver et bedre samarbejde mellem skole og socialforvaltning:

Noget jeg tænkte på måske også godt kunne hjælpe, det var, at man stillede krav til skolerne om, at når børn skulle anbringes, at de lavede en PPV... Det er en pædagogisk/psykologisk vurdering af barnet, hvor man bl.a. tester: Hvor intelligent er barnet, er det normalt begavet eller ej? Og kom med nogle beskrivelser af hvordan det fagligt fungerer. (Bente)

²⁰ Det er et lovkrav, at der i forbindelse med, at et barn eller en ung anbringes, skal foreligge en PPV, så bopælskommunen inden indskrivningen på institutionen/indflytningen hos plejefamilien kan vurdere og beslutte, hvor skolegangen skal foregå, således at sagsbehandler, hvis uenig, kan afsøge en anden placering.

Som tidligere nævnt er det ved førstegangsanbringelsen kommunalbestyrelsen i den anbringende kommune (BUF ved københavnerebørn), som kender barnet, der i faglig dialog med bopælskommunens PPR (som kender tilbuddene) sammen skoleplacerer. Men visitationsretten ligger hos beliggenhedskommunen. Dette sker imidlertid ikke altid, og der er, ifølge sagsbehandlerne, ydermere den udfordring omkring PPVen, at det tager meget lang tid at lave en sådan. Ofte kan barnet ikke vente så længe – anbringelsen skal iværksættes før PPVen kan blive færdig. Hanne fortæller videre, at hun ind i mellem sender forskellige skemaer ud til skolerne, men det er forskelligt, hvor hurtigt de bliver udfyldt på skolerne, og nogle gange bliver de slet ikke besvaret. Der er brug for, at samarbejdet bliver strammet op, siger hun. Både Bente og Hanne oplever, at der alt for ofte ikke tages klart stilling til barnets behov for skoletilbud. Sådan er det til trods for, at det er en del af den børnefaglige undersøgelse (§ 50), at barnets skoleforhold undersøges, før anbringelsen iværksættes. Hvis dette ikke gøres godt nok, kan det i værste fald betyde, at der findes et anbringelsessted til barnet, hvor barnet pr. automatik indskrives i den lokale folkeskole, men efter et stykke tid viser det sig, at barnet har vanskeligheder, der kun kan varetages i et andet skoletilbud langt fra barnets bopæl. Dette kan betyde endnu et skoleskift for barnet, som kan sætte barnet bagud i skolen.

Opsamling

Sagsbehandlerne giver udtryk for at have gode erfaringer med mange plejefamilier, der støtter op om børnenes skolegang og trivsel. Plejebørnene overtager i mange tilfælde plejefamiliens normer om skolegang og uddannelse, og sagsbehandlerne giver eksempler på, hvordan meget skoletrætte børn og unge efter anbringelse i en plejefamilie får fornyet mod på skolen. Sagsbehandlerne oplever, at det står vanskeligere til med skolen for børn og unge, der bor på døgninstitution, idet institutionerne ofte ikke gearer godt nok til at støtte børnene og de unges skolegang, herunder skole-hjemssamarbejdet (mellem institution og skole).

Sagsbehandlerne problematiserer, at mange døgninstitutioner, kontaktpædagoger, plejefamilier og familieplejekonsulenter ”pylrer om børnene,” når de ikke stiller sig enige i sagsbehandlerne planer om f.eks. skoleskift, anbringelsesskift eller i samværsbeslutninger. Dette fører i nogle tilfælde til samarbejdsproblemer eller konfliktsituationer mellem de professionelle indbyrdes.

Sagsbehandlerne problematiserer deres egne arbejdsgange og peger på, at de skal blive endnu bedre til at fokusere på skolegangen i anbringelserne, så skoledelen får mere fokus både på anbringelsestidspunktet og i den børnefaglige undersøgelse.

Derudover er der nogle betingelser på systemniveau, som kan vanskeliggøre det gode sagsbehandlerarbejde. Sagsbehandlerne efterlyser blandt andet, som bud på forbedringer i arbejdet, mere tid til de enkelte børnesager og færre sager pr. medarbejder, hvorfor de ser positivt på forvaltningens initiativ ”Tæt på familien”, der netop skulle give sådanne betingelser i arbejdet.

Afrunding

I kapitlet har vi præsenteret erfaringer og perspektiver fra plejeforældre, kontaktpædagoger, familieplejekonsulenter og sagsbehandlere. Fra i dette og det forudgående kapitel at interessere os for de enkeltes erfaringer og perspektiver samler vi i næste kapitel de væsentligste temaer op og inddrager anden forskning på området.

Kap 7. Tiltag der kan styrke anbragte børn og unges skolegang

I kapitel 4, 5 og 6 har vi fået indblik i børnene og de unges samt forskellige kommunale aktørers erfaringer og perspektiver på anbragte børns skolegang. Vi har fået indblik i, hvad der allerede gøres, som der er gode erfaringer med, og hvad der kan gøres bedre. I dette kapitel samler vi op på rapportens analyser med udgangspunkt i de fem temaer, der gik på tværs af børn og ungeperspektiverne (fremstillet i kapitel 3 og 4) og de forskellige medarbejderperspektiver (fremstillet i kapitel 5 og 6). Temaerne er: 1. Motivation og forventninger, 2. At blive set, hørt og lyttet til, 3. Normal eller anderledes, 4. Skolekultur og 5. Drømmen om et hjem. Hvert tema indledes med at gengive, hvad børnene og de unges perspektiv er på det givne tema efterfulgt af medarbejdernes perspektiver. De fem temaer bliver i nærværende kapitel diskuteret og kvalificeret med inddragelse af anden relevant dansk og international forskning indenfor området. Diskussionen munder ud i egentlige handlingsrettede anbefalinger til alle medvirkende faggrupper.

1. Motivation og forventninger

Ressourceperspektiv og positive forventninger til børn og unges skolegang

Børnene og de unge i ungeforskergruppen, såvel som de interviewede børn og unge, giver udtryk for, at de forventninger og den opbakning, de mødes med af voksne og jævnaldrende omkring dem, betyder meget for deres forhold til skolen. Børnene og de unge giver eksempler på, at de søger at gøre skolearbejdet godt, hvis de har et godt forhold til en lærer, holder af denne og oplever, at læreren er personligt engageret i deres trivsel og skolegang. Det kan ligeledes i nogle tilfælde være personligt motiverende for børnene og de unge, når de oplever at få nye lærere, som ikke kender dem på forhånd. Det kan give børnene og de unge mulighed for at skabe nye roller for sig selv i stedet for roller som ”de umulige elever”. Plejeforældre og kontaktpædagoger kan bidrage til at skabe motivation hos børnene og de unge ved at opmuntre dem og give dem tro på egne evner.

At opnå en bedre uddannelse og en bedre position i samfundet end forældrene er et ønske hos mange af de unge. Hertil har de brug for positiv støtte og betydningsfulde voksne omkring sig, der giver udtryk for at tro på dem og på deres evner. Forældrene kan, ifølge børnene og de unge, blandt andet virke som positiv motivationsfaktor i de unges liv ved at opmuntre til skolegang og ved at værdisætte uddannelse og skolegang i samvær med børnene og de unge. Forældre kan omvendt også bidrage til at ”vælte børnene og de unge af hesten” med manglende støtte og tro på deres evner. Kun få unge kan hente konkret hjælp til lektier af forældrene. Hjælpen henter de i stedet på anbringelsesstedet, men forældrene kan alligevel udgøre en motivationsfaktor med deres eget negative eksempel. Forældrene er som oftest selv lidt uddannede og er i overvejende grad marginaliserede i samfundet socialt og økonomisk. Mange af børnene og de unge tager afstand fra forældrenes position og bruger den som afsæt til selv at ville noget andet og mere. I analyserne af ungeinterviewene fremkommer således en overvejende instrumentel orientering mod uddannelse, som handler om, at de unge betragter uddannelse som adgang til et job, god økonomi og selvforsørgelse – som overlevelse (Zeuner 2000). Norsk forskning omtaler denne type motivation som ydre motivation, hvor det er afkastet af uddannelsen, som er i fokus: vejen til et job og økonomisk overlevelse for de anbragte børn og unge (Skildbred & Iversen 2014). Men for at gennemføre et uddannelsesforløb skal børnene og de unge også hjælpes til at udvikle en indre motivation. Det er

denne form for motivation, som anbringelsesstederne kan arbejde med at give børnene og de unge. Forskning peger på, at høje faglige forventninger og opbakning til børnenes interesser her spiller en afgørende rolle (Vinnerljung 2012 og Martin & Jackson 2002).

Skolelærerne i den interne skole, lærerne i folkeskolen og plejeforældrene taler i overensstemmelse med børnenes og de unges ønsker om, at det er vigtigt for børnenes læring og udbytte af skolen, at de voksne, der underviser, møder børnene med en tro på, at de kan lære. Børnene skal opleve, at de opgaver, de stilles overfor i skolen, er nogle de får succes med, således at de motiveres til at lære mere. De anbragte børn og unge er meget forskellige og nogle har større udfordringer end andre personligt og fagligt, men indstillingen skal være, at der "undervises før der behandles". Lærerne fortæller, at dette er nyt og står i modsætning til tidligere antagelser i det sociale arbejde om, at det ikke er så vigtigt med undervisning, for i anbringelserne skulle der primært ydes omsorg. Lærerne oplever, at børnene og de unges motivation øges, og at deres faglige præstationer forbedres, når de mødes med anerkendelse og tiltro til, at de kan lære.

Samtidig med at lærerne og plejeforældrene lægger vægt på vigtigheden af, at børnene skal mødes med en ressourcetilgang i undervisningen, oplever de også, at børnene kan være tyngt af svære oplevelser eller være bekymrede f.eks. over forholdet til forældrene, hvorfor nogle af børnene periodisk kan have vanskeligt ved at koncentrere sig i skolen. Lærerne har erfaringer med, at det kan være nødvendigt at tale med børnene om deres bekymringer og oplevelser ind i mellem og på den måde hjælpe dem videre, så de derefter kan fokusere på skolearbejdet. Lærerne oplever, at adgangen til børnene går gennem den personlige relation til dem. Denne relation er der ikke bare af sig selv, den er en lærer arbejder på at skabe og udvikle.

Samtidig med at der er en bred erfaring omkring at høje forventninger og krav til børnene og de unge hjælper dem til at dygtiggøre sig, peges der fra lærernes side imidlertid også på, at de voksne ikke må møde børnene og de unge med urealistiske forventninger eller krav, der ligger alt for langt fra børnenes eller de unges faktiske niveau eller det niveau, de selv ønsker at blive mødt på. Det er vigtigt, at de får oplevelser af succes med skolearbejdet. Lærerne på den interne skole har eksempler på børn og unge, der oplever et alt for stort forventningspres fra lærernes side, hvilket stresser dem. For nogle elever kan det f.eks. være for stort et pres at skulle til folkeskolens afgangsprøve, da de fagligt befinder sig alt for langt fra det niveau, som kræves, for at man kan bestå.

Lærerne på den interne skole erfarer, at mange gode tiltag har kvalificeret deres arbejde med børnene og de unge gennem de senere år. De anvender blandt andet en ressourcetilgang, PALS og en anerkendende pædagogik, og de oplever, at børnene og de unges motivation for skolegang er øget, men der er alligevel en mindre andel af de lidt ældre elever, som ikke rigtigt er motiveret for skolegang og læring. Lærerne overvejer, om de kan gøre andet, der virker, og som kan bidrage til at øge motivationen hos eleverne.

Forskning i en dansk kontekst har vist, at den kompenserende tilgang til de anbragte børn og unge har været dominerende men uvirksom i Danmark i socialpædagogisk arbejde og i specialundervisningen, som i høj grad har taget udgangspunkt i at lappe på fortidens skader frem for at skue fremad og bygge på de ressourcer, barnet allerede har (se Bryderup & Andsgaard 2006). Hvis de faglige forventninger til børnene og de unge øges, vil det være en hjælp til børn og unge med en svag social baggrund (Vinnerljung & Hjern

2011 og Mehlbye 2010). I Københavns Kommune har der siden 2010 været igangsat udviklingsprojekter og tiltag på de interne skoler med fokus på at styrke fagligheden i undervisningen med inspiration fra Vinnerljungs forskning (se kapitel 5 om skolelærernes arbejde på den interne skole). Dette arbejde har bevirket, at langt flere elever på de interne skoler går op til folkeskolens afgangsprøve nu end før 2010. På baggrund af ovenstående anbefales følgende:

- Der er hos de interviewede lærere gode erfaringer med, at de voksne, der underviser anbragte børn og unge, arbejder ud fra en ressource tilgang, som er kendetegnet ved at udtrykke positive forventninger til børnene og de unges kunnen og præstationer. Ligesom undersøgelsen viser, at netop andres forventninger fylder meget og har stor betydning for børnene og de unge, og at det især har betydning for deres motivation for skolearbejdet.
- Lærernes forventninger må imidlertid ikke blive urealistiske, da det kan virke demotiverende for de unge, der har store faglige vanskeligheder. Børnene og de unge udtrykker dog, at det er vigtigt for dem, at forventningerne til dem følges op af et mildt pres. Hvorfor en balance mellem ekstra opmuntring og opbakning i forhold til det, som børnene og de unge kan, og som fungerer, og ekstra støtte hvor de finder det svært, erfaringsmæssigt er hensigtsmæssig.
- Undersøgelsen samt forskning viser, at børnene og de unge ofte er særligt udsatte på deres trivsel og derfor kan have ekstra brug for et personligt engagement fra de professionelle voksne. At lærerne udtrykker anerkendelse af børnene og de unge, udviser interesse og personligt engagement i deres trivsel og skolegang, kan erfaringsmæssigt bidrage til at styrke børnenes og de unges trivsel yderligere. Især da lærerne ved eksplicit at udtrykke og vise dette ikke levner plads, hos børnene og de unge, til mistolkning eller negativ afkodning af deres intention. Ligeledes udtrykker børnene og de unge i undersøgelsen, at et personligt engagement fra en lærers side virker motiverende for dem i forhold til skolearbejdet.
- Lærerne på intern skole kan overveje yderligere tiltag til at øge de ældste elevers motivation for skolearbejdet. Motivationen kan f.eks. øges ved at inddrage elevernes interesser i undervisningen og ved at involvere dem aktivt i, hvad formålet er med de forskellige opgaver og temaer, der arbejdes med. Motivationen kan også øges ved at arbejde med udgangspunkt i elevernes forskellige "læringsstile".
- Undersøgelsen viser endvidere, at lærernes vedholdende fokus på det, som børnene og de unge gør godt og de situationer, som de håndterer godt, frem for et fokus på det modsatte, skaber grobund for en generel motivation for skolearbejdet, og erfaringen er, at børnenes og de unges faglige niveau reelt højnes på denne baggrund.
- For at gennemføre et uddannelsesforløb er det nødvendigt, at børnene og de unge har en indre motivation. Denne form for motivation, er noget, som plejeforældre og kontaktpædagoger kan hjælpe børnene og de unge med at udvikle. Blandt andet ved at udtrykke tro på deres evner, have høje og dog realistiske faglige forventninger fulgt op af et mildt pres, samt ved at bakke op om og udvise interesse for børnenes og de unges skolegang, interesser og venskaber.

2. Normal eller anderledes

Støttetiltag i undervisningen

Børnene og de unge både i ungeforskergruppen og i interviewene giver udtryk for at være optagede af normalitet. Flere taler om, at de er "normale" og ønsker at være ligesom de andre børn i klassen. De giver udtryk for at være forsigtige med at fortælle om deres baggrund i klassen og til andre. Andre undersøgelser bekræfter, at anbragte børn og unge kan være bange for at blive stigmatiseret på baggrund af deres forældres situation, og at nogle derfor vælger ikke at tale om anbringelse og forældrene i den udstrækning, det er muligt (Larsen 2009 og Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012, Martin & Jackson 2002).

Børn og unge, der har en anden hudfarve end flertallets, og som har forældre med etnisk minoritetsbaggrund, vælger hyppigt kulturel assimilation som normaliseringsstrategi og lægger vægt på, at de er "danske" og oplever sig som sådan (Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012). De af ungeforskerne, der har forældre med anden etnisk baggrund end dansk, giver udtryk for, at de er danske, gerne vil se danske ud og ikke ønsker at skille sig ud.

Fordi børnene og de unge i undersøgelsen, både dem med etnisk dansk baggrund og dem med etnisk minoritetsbaggrund, er bange for at skille sig ud, oplever de det som meget betydningsfuldt selv at få lov til at bestemme, hvad der fortælles om dem, til hvem og hvornår. Nogle af de interviewede børn og unge har gode erfaringer med at vente med at fortælle om deres situation, til de føler sig accepterede i de sociale sammenhænge, de indgår i. Enkelte unge fortæller, at de har oplevet, at det, der blev fortalt om dem indledningsvist, da de var nye i klassen, bevirkede, at de ikke blev lukket ind i det sociale fællesskab. Oplevelser af accept fra de andre elever i klassen har således betydning for de unges oplevelse af trivsel i skolen.

Fra ungdomsforskning generelt ved vi, at ungdomsperioden er en tid i de unges liv, hvor der sker store forandringer, og perioden er for mange følsom. Flere studier, der har undersøgt trivslen blandt danske unge, viser, at de fleste unge i dag overordnet set oplever at trives, men at mange unge også lever med oplevelser af ensomhed, følelser af anderledeshed og utilstrækkelighed. Nogle af disse unge oplever, at skulle leve op til normer om perfektion, og de vurderer sig selv negativt eller føler sig utilstrækkelige på baggrund heraf. Særligt pigerne ser ud til at være udfordret på deres psykiske trivsel (Nielsen et al., CEFU 2011, Ottosen et al., SFI, 2014). At, de anbragte unge også er optagede af normalitet, er således ikke særligt underligt - de er på den ene side "bare" unge som alle andre. Men de anbragte unge bakser sammenlignet med mange af deres jævnaldrende med nogle andre vilkår, idet de er anbragte. I en tidligere undersøgelse af teenagere i familiepleje så vi, at mange af de unge plejebørn var bekymrede for, at deres kammerater skulle få viden om deres forældre og af den grund sætte dem i bås med forældrene (Larsen, Frederiksen & Klyvø 2012). Det er således nærliggende at antage, at de anbragte unge er særligt følsomme overfor at skille sig ud og måske i særlig grad har grund til at tumle med følelser af anderledeshed.

De interviewede voksne giver på tværs af fokusgrupperne udtryk for, at nogle af de anbragte børn og unge har brug for, at der tages særlige hensyn i undervisningen, eller de kan have konkret brug for en støttepædagog eller støttelærer i timerne. For nogle børn er dette en direkte forudsætning for, at de kan undervises i folkeskolen og formår at klare sig godt igennem, fortæller familieplejekonsulenterne. Lærerne i folkeskolen har gode erfaringer med at benytte støtteordninger og har i den forbindelse gjort sig gode erfaringer med at tale med barnet eller den unge om, hvad der konkret må siges i klassen om

støttepersonen. Lærerne aftaler med barnet eller den unge, hvem der siger det. De har erfaret, at mange børn og unge gerne vil have, at støtten ikke præsenteres som værende særlig for dem, men derimod for hele klassen indledningsvist. Nogle børn og unge får så efter et stykke tid mod på selv at fortælle, at de bor i plejefamilie eller på døgninstitution, og at støtten er tildelt dem, fordi de har nogle særlige vanskeligheder. På denne baggrund anbefales det, at:

- Lærerne er ekstra opmærksomme på, at der med støttetiltag i undervisningen til enkelte børn og unge kan opstå stigmatisering. De anbragte børn og unge bør følgelig selv have adgang til at bestemme, hvad der fortælles om dem i klassen til de øvrige børn og unge, hvornår det fortælles og af hvem. De må ikke opleve, at der er givet informationer om dem ud i klassen, som de ikke selv har været med til at bestemme, skal gives. På den vis undgår man, at børnene og de unge oplever at komme til at skille sig unødigt ud eller risikerer at blive stigmatiseret på den baggrund.
- Det ved tildeling af støttelærer funktion kan drøftes med barnet selv, hvordan en sådan skal introduceres i klassen, og hvordan en sådan skal arbejde. Det betyder meget for børnene og de unge, at lærerne er opmærksomme på, at støtten ikke må give barnet eller den unge en oplevelse af at have en position af at være 'unormal' blandt de øvrige elever i klassen.
- På baggrund af et personligt kendskab til og engagement i børnene og de unge kan lærerne med fordel opmuntre eller støtte i forbindelse med venskaber, hvis lærerne oplever, at børnene og de unge finder det svært at håndtere på den ene eller anden måde.

3. At blive set, hørt og lyttet til

Kontakt til forældre

Ligesom kontakten til forældre kan bidrage med positiv motivation til de anbragte børn og unges skolegang, kan kontakten også i nogle tilfælde bidrage til en forringelse af barnet eller den unges skolepræstationer og trivsel i det hele taget. I analyserne af de unges perspektiv fortæller flere unge om, at samvær med forældrene, som de ikke føler sig i hørt i forhold til, bidrager til koncentrationsproblemer i skolen, dårlig trivsel og uforholdsmæssigt mange bekymringer. Nogle børn og unge har fravær i perioder, hvor samværsager og/eller hjemgivelsessager involverer dem, og nogle er i perioder belastede, når de skal bruge meget tid på møder i forvaltningen, børn og ungeudvalgsmøder og psykologsamtaler. Også skolelærere, familieplejekonsulenter og en plejemor fortæller om, hvordan vanskelige samvær kan give koncentrationsbesvær, unødige bekymringer og kan dræne og trætte nogle børn på måder, som er ugunstige for deres trivsel og deres udbytte af skolen. Forskning giver ikke noget entydigt bud på, om samvær med forældre under barnets anbringelse er godt eller skidt for barnets trivsel og udvikling på kortere eller på længere sigt, men der kan være både positive og negative aspekter ved samvær (Quinton et al. 1997). Hvad forskning derimod viser er, at samvær kan opleves meget forskelligt fra barn til barn, hvorfor det er afgørende, at der træffes en individuel beslutning i hvert enkelt tilfælde ud fra en samlet vurdering, der har fokus på barnets behov og ønsker (Klyvø 2011, Warming 2005, Neil, Beek & Schofield 2003, Hansen & Nielsen 2015). Hvis den beslutning, der træffes, viser sig at forstyrre barnets trivsel og skolegang, må der træffes en ny.

- I lyset af børnenes og de unges oplevelser af og usikkerhed omkring at være anderledes og den sårbarhed som eksempelvis samværet kan skabe, kan det være hensigtsmæssigt, at lærerne, udover den direkte kontakt og snak med børnene og de unge, er i løbende dialog med anbringelsesstedet i perioder, hvor de oplever, at børnene og de unge er mentalt fraværende eller måske enten trækker sig fra det sociale eller holdes udenfor samme. Således at skole og anbringelsessted kan støtte fælles op om børnenes og de unges trivsel i skolen.
- Det anbefales, at sagsbehandlere og familieplejekonsulenter inddrager børnene og de unge i beslutninger om samvær, og at de beslutninger, der træffes, er i overensstemmelse med børnenes ønsker og behov, således at børnene og de unge ikke bliver forstyrret i deres skolegang.
- Alle voksne omkring børnene har en skærpet underretningspligt i forhold til at sikre, at børnene og de unge ikke lider overlast eller mistrives. Servicelovens § 71 vedrører barnets samvær under anbringelsen og paragraffen lægger vægt på, at barnet eller den unge har ret til samvær med forældre, søskende, andre familiemedlemmer og andet netværk. Lovteksten pointerer samtidig, at kommunen skal fastsætte samvær på en måde, der tager hensyn til barnets bedste, og at beslutningerne skal tage hensyn til beskyttelse af barnets eller den unges sundhed og udvikling. Barnet må således ikke trues på sin udvikling og trivsel under samværet (Se LBK nr. 1284 af 17/11/2015, Serviceloven § 71, Social- og Integrationsministeriet). Skolelærere, kontaktpædagoger og plejeforældre bør orientere forvaltningen, hvis de oplever, at der er børn, der mistrives pga. samvær.
- Der er hos lærerne gode erfaringer med, at de gennem deres personlige engagement i børnenes og de unges hverdagsliv og trivsel kan hjælpe dem til at sætte ord på det svære og derved bidrage til børnenes og de unges oplevelse af at føle sig set og hørt. Dette kan være en betydningsfuld støtte i svære perioder, ligesom det kan være det, der i situationen skal til, for at børnene og de unge kan komme videre med dagen i skolen.

4. Skolekultur

Støtte til lektielæsning og almindannelse – betydningen af social og kulturel kapital

Børn og unge i familiepleje fortæller, at de ofte har gode fysiske rammer for lektielæsning i plejefamilien, og de fortæller i overvejende grad, at deres plejeforældre værdisætter skolegang og signalerer, at lektier skal laves og er vigtige. Nogle plejeforældre eller plejesøskende kan hjælpe børnene og de unge med lektier i de konkrete fag. Her spiller det også en rolle, at nogle af plejefamiliernes egne børn har klaret sig godt i skolen og kan motivere plejebarnet til læring og skolegang. Andre plejeforældre stiller gode rammer til rådighed, værdisætter skolegang, men kan ikke selv hjælpe med lektier. Disse børn og unge peger på, at de kunne ønske sig mere hjælp til lektier i konkrete fag af plejeforældrene.

Børnene og de unge på døgninstitutioner fortæller, at de i nogen grad støttes med lektier af kontaktpædagogerne, men flere oplever, at rammerne for lektielæsning kunne blive bedre. Nogle taler om uro og larm fra andre børn på institutionen og oplever, at kontaktpædagogerne kan være begrænset af deres arbejdstid, således at man ikke altid kan få hjælp på det tidspunkt, hvor der er brug for det. Der er også unge, der bor sammen i mindre enheder på institutionen, som taler om, at de her har bedre rammer for lektielæsning og

i højere grad finder ro til at fokusere på skolegang. Nogle børn og unge oplever at kunne få hjælp, mens andre oplever, at de ikke får nok hjælp. Enkelte børn og unge taler om, at der er flere mulige voksne med forskellige kompetencer at hente hjælp fra på deres institution, og de synes, det er positivt, at de kan hente hjælp andre steder end kun hos deres kontaktpædagog.

Ungeforskerne såvel som børne- og ungeinformanterne fortæller, at det har betydning for dem, at der er voksne på anbringelsesstedet, der kan hjælpe dem med skolegangen. At, de unge ønsker optimal støtte og hjælp til skolegang fra de voksne på anbringelsesstedet, understøttes af Martin & Jacksons studie fra 2002. Her fortæller unge, som er i gang med en videregående uddannelse, om hvad der har haft betydning for, at de er kommet godt i gang med deres uddannelse. Flere af de unge i Martin & Jacksons studie peger på, at det burde være et lovkrav, at de voksne på anbringelsesstedet selv er godt uddannet, er i stand til at hjælpe, sætter tid af til lektier, har positive forventninger til børnene og de unge og på alle måder opmuntrer til skolearbejdet, herunder værdisætter uddannelse (Martin & Jackson 2002).

Skolen udgør en arena, hvor der i de enkelte klasser eleverne i mellem kan udvikles en kultur, der hhv. værdisætter eller afviser læring og skolegang. Nogle børn og unge, der går i klasser, hvor læring og skolegang ikke værdsættes, oplever at lære mindre, ligesom mobning, socialt hierarki og dårlig kommunikation eleverne imellem også kan være på spil her. Andre børn og unge oplever modsat at have gode skoleerfaringer, hvor de oplever at være inkluderet blandt de øvrige elever, og hvor der er gode normer om læring, samt engagement i skolearbejdet. Børnene og de unge i interviewene samt ungeforskerne fortæller om, at der ligesom i skolen kan være en kultur på døgninstitutioner, i plejefamilier og i vennegrupper, som enten kan fremme eller hæmme lysten til skolegang. Nogle steder er det faglige engagement i skolen ikke en fremtrædende værdi. Normer omkring skolegang og læring er som oftest knyttet op på social og kulturel kapital, hvorfor de kan være svære at forandre (Bourdieu 1997 og 2000, McClung & Gayle 2013). Såfremt de voksne omkring de unge skal være med til at påvirke normerne for skolegang, er det en forudsætning, at de selv har social og kulturel kapital, hvor skolegang og læring har værdi. I interviewmaterialet med de unge ser vi eksempler på dette, men også eksempler på det modsatte.

De børn og unge, hvis omsorgsgivere ikke besidder nok kapital til at støtte dem f.eks. i gymnasiet, oplever større vanskeligheder med at opnå succes i uddannelsessystemet. Et eksempel på dette er Jonas, en dreng der bor i netværkspleje. Han oplever at være dårligere stillet i gymnasiet end flertallet af sine kammerater. Det, som kendetegner kammeraterne, er, at deres forældre selv har gået i gymnasiet og på universitetet. De kan få megen hjælp til lektier, og de har en større almenviden om politik og samfundsvidenskab, erfarer han. De er ligeledes økonomisk godt stillet, og deres forældre betaler for ekstra lektiehjælp, hvis de skønner at have behov for dette. Jonas kan hverken få hjælp til lektier eller almindelig uddannelse hos netværksplejeforældrene, og hans netværksplejeforældre kan ikke betale lektiehjælp til ham.

En tidligere undersøgelse fra SFI om slægtspleje viste blandt andet, at slægtsplejeforældre sammenlignet med traditionelle plejefamilier har mindre uddannelse, at slægtsplejeforældrene er økonomisk ringere stillede og oftere er enlige (Knudsen 2009, SFI). Anden forskning viser i tråd hermed, at de traditionelle plejefamilier i højere grad lykkes med at fastholde deres plejebørn i skole, uddannelse og beskæftigelse generelt. En forklaring på dette kan være, at slægtsplejeforældre i kraft af deres eget generelt lavere uddannelsesniveau ikke er i stand til at støtte de svageste unge tilstrækkeligt uddannelsesmæssigt.

Denne forklaring peger på et øget behov for ekstern støtte i forhold til at sikre fremtidsudsigterne for de svageste børn og unge i slægtspleje (Egelund & Knudsen 2011, SFI).

De forskellige faggrupper forholder sig alle til, hvordan anbringelsesstederne støtter børnene og de unge i lektielæsning, skolegang og almindannelse. Det er fagpersonernes erfaring på tværs af interviewene, at plejeforældre i hovedreglen er drevet af et personligt engagement i arbejdet med de anbragte børn og unge, der bor hos dem. Dette kommer til udtryk ved formuleringer som, at det for plejeforældrene ofte er ”en æressag”, at børnene klarer sig godt i skolen og i livet. I interviewet med plejeforældrene fortæller plejemødrene, at de værdisætter skolegang, skaber rutiner omkring lektielæsning og hjælper deres plejebørn med lektier, i den udstrækning de kan. I plejemor fortæller også, at hun arbejder med at udvide sin plejedatters omverdensforståelse og almindannelse i hverdagen.

Familieplejekonsulenterne giver i interviewene et billede af plejeforældrenes situation med udgangspunkt i deres kendskab til mange forskellige plejefamilier, som de har besøgt gennem årene. De fortæller, at selv om de fleste plejefamilier har viljen og værdierne omkring, at uddannelse er vigtigt for børnene, er der også nogle plejefamilier, som har vanskeligheder med at støtte børnenes lektielæsning og almenviden. Det er også nogle konsulenter, som har erfaring, at nogle plejefamilier i mindre grad eller slet ikke har fokus på at styrke børnenes almenviden.

Sagsbehandlere og lærere i folkeskolen oplever, at nogle af døgninstitutionerne har for lidt fokus på at prioritere lektielæsning og børnenes skolegang. Flere er af den opfattelse, at årsagen til dette er mangel på ressourcer på institutionerne og at det derfor tilsyneladende ikke prioriteres nok.

Kontaktpædagogerne oplever, at der kan være fag, f.eks. når de unge kommer i gymnasiet, som kontaktpædagogerne ikke selv har boglige kompetencer til at hjælpe børnene med. Her har man på en af døgninstitutionerne en god erfaring med at benytte Mentor Danmarks lektiehjælp. Kontaktpædagogerne oplever generelt, at børnene ofte er fattige på viden om samfundet, kultur og historie, hvorfor de på stedet har gode erfaringer med at styrke børnene og de unges almenviden.

En anden problematik som kontaktpædagogerne oplever, er, at folkeskolereformen i nogen udstrækning har mindsket omfanget af lektier, og at eleverne mange steder skal lave deres lektier i skolens lektiecafe. På tværs af faggrupperne er der imidlertid en oplevelse af, at kvaliteten af lektiecafeerne er svingende, og at nogle børn profiterer bedre af konstruktionen end andre. Der er således fortsat børn og unge, som har meget brug for én til én hjælp ved lektier, og dette behov kan lektiecafeerne ikke imødekomme. Lærerne på den interne skole oplyser, at deres elever ikke mere har lektier for, idet mange af skolens elever ikke magter mere skolefagligt arbejde sidst på eftermiddagen, hvor de som regel er udmattede efter den lange skoledag.

I en dansk kontekst viser en rapport fra SFI, at plejeforældre og døgninstitutioner er gode til at sikre børnene og de unge hjælp til lektier (Ottosen et al., SFI, 2014). Undersøgelsen peger imidlertid også på, at det for plejefamilierne og i særlig grad for døgninstitutionerne halter bagud, når det drejer sig om styrkelse af børnenes almenviden og omverdensforståelse:

”Når det drejer sig om bredere dannelse, dvs. de voksnes overføring af social og kulturel kapital til børn, er anbragte børn i 15-års alderen til gengæld mindre gunstigt stillet end børn, der bor sammen med deres familier” (Ottosen et al., SFI, 2014).

Af undersøgelsen fremgår det således, at 52 % af de familieplejeanbragte børn og unge oplever en ret svag eller meget svag overførsel af social og kulturel kapital under anbringelsen. Blandt de døgninstitutionsanbragte børn og unge er det 70 %, der oplever en svag eller meget svag overførsel. SFIs undersøgelse giver i samspil med nærværende undersøgelse anledning til at pege på, at både døgninstitutioner og plejefamilier kan blive endnu bedre til at sætte fokus på skolegang, lektielæsning, almindelig dannelse og omverdensforståelse. Dette peger frem mod følgende anbefalinger:

- CFF kan, for at sikre tilstedeværelse af mere social og kulturel kapital i plejefamilierne, rekruttere plejeforældre, der har mere skolegang og uddannelse bag sig, og signalere overfor kommende plejefamilier, at støtte til skolegang og uddannelse er en væsentlig del af deres opgave. Ved forundersøgelse af kommende plejefamilier og ved råd og vejledningsbesøg af plejefamilier skal skolegang, lektielæsning og almindelig dannelse være et fast punkt i samtalerne med plejeforældrene. Plejefamilier uden uddannelse skal som minimum have stærke værdier om, at skolegang og uddannelse er vigtigt, være nysgerrige og interesserede i deres omverden og evne at motivere plejebørn til at interessere sig for læring og skolegang.
- Ved anbringelse af børn i netværkspleje kan forvaltningens medarbejdere (sagsbehandlere og familieplejekonsulenter) med fordel være særligt opmærksomme på, om netværksplejeforældrene har uddannelsesmæssige forudsætninger for at støtte barnets skolegang, herunder hjælpe barnet med lektier. Da netværksplejeforældre ofte er økonomisk ringere stillede end de traditionelle plejefamilie, bør forvaltningen tilbyde betalt lektiehjælp, hvis dette vurderes nødvendigt.
- Der er iflg. undersøgelsen gode erfaringer med, at anbringelsesstederne og skolerne arbejder på at give børnene adgang til motiverende fællesskaber af jævnaldrende og venner. Plejeforældre og anbringelsessteder kan med fordel have fokus på at styrke børnenes fritidsinteresser og bakke op om de initiativer, som børnene og de unge udviser.
- Der er hos de interviewede plejeforældre gode erfaringer med, at plejefamiliers egne børn, som har klaret sig godt i skolen, kan motivere plejebarnet til læring og skolegang samt til hensigtsmæssige lektielæringsrutiner. Disse plejesøskende kan fungere som rollemodeller for plejebørnene i forhold til at tage en uddannelse og få et godt arbejde efterfølgende.
- I undersøgelsen såvel som af anden forskning fremgår det, hvor vigtigt det er for børnene og de unge i forhold til at kunne følge med i skolen, at plejeforældre og kontaktpædagoger arbejder helt bevidst med at styrke deres almindelig dannelse og omverdensforståelse. Dette kan

f.eks. ske ved at læse bøger med børnene, gå på biblioteket, læse avis, gå i biografen, gå på museum, se nyheder og tale med dem om politik, historie, kultur og lign.

- I undersøgelsen udtrykker børnene og de unge selv, at de værdsætter, når de voksne omkring dem siger, at skole og uddannelse er vigtig og også viser det ved at hjælpe dem på vej med faste lektielæringsrutiner og opbakning samt støtte til skolegangen. Lige så vigtigt er det, at plejeforældrene holder sig opdaterede på og følger interesseret med i, hvad der sker på og i forbindelse med skolen, og opmuntrer og støtter børnene og de unge til at deltage i skolearrangementer.
- Skoler kan med fordel være opmærksomme på den ”kultur”, der udvikles i forskellige klasser. Såfremt en modkultur til skolen og til læring er under udvikling, bør der interveneres fra skolens/lærernes side. F. eks. gennem generel opbygning af gode normer omkring klassekultur og læringskultur, hvor det eksempelvis modtages positivt, og der opmuntres, når elever viser deres faglighed og udviser interesse for fag, emner og undervisningsformer. Inddragelse af eleverne i planlægning af undervisning i form af undervisningsemner samt -former kan ligeledes bidrage til at imødegå sådanne modkulturer.
- Døgninstitutionerne kan arbejde med at forbedre de fysiske rammer for lektielæsning og med tilgængeligheden af lektiehjælp (benytte Mentor Danmark, betalt lektiehjælp, online-lektiehjælp, frivillige foreninger og lign.).
- På døgninstitutioner kunne det være en fordel at ansætte en læreruddannet medarbejder, som har særligt fokus på at støtte børnenes og de unges lektielæsning og skolegang efter skoletid. Denne kan f.eks. være til stede hver eftermiddag.
- Plejeforældrene stiller i overvejende grad gode fysiske rammer til rådighed for lektielæsning, men kan arbejde mere med at forbedre tilgængeligheden af lektiehjælp (Mentor Danmark, betalt lektiehjælp, frivillige foreninger og lign.).
- CFF kan understøtte fokus på skolegang på grundkursus for plejeforældre og i efteruddannelse af plejeforældre.

Et virksomt skole-hjemsamarbejde som støtte til skolegangen

Lærerne i den nordsjællandske folkeskole oplever, at en forudsætning for, at skolegangen lykkes for alle børn og unge, herunder anbragte børn og unge, er et godt skole-hjem samarbejde. I forhold til at sikre dette, har lærerne gode erfaringer med at lave hjemmebesøg i plejefamilierne op til, at et anbragt barn eller ung starter i skolen. Ved hjemmebesøg møder lærerne de voksne i plejefamilien og barnet selv, og der sker en forventningsafstemning i forhold til skolegangen.

Denne praksis gælder imidlertid ikke tilsvarende, når det drejer sig om børn, der bor på opholdssted eller på døgninstitution, fortæller lærerne i folkeskolen. Disse børn og unge starter, med lærernes egne ord, ”bare i skolen, uden at nogen rigtig ved noget om dem”. Lærerne synes ikke, at de får nok at vide om børnene som hjælp til at forstå deres situation. Når barnet er startet, er det lærernes oplevelse, at det kan være vanskeligt at få kontakt til den kontaktpædagog på institutionen, som er tilknyttet barnet, blandt andet fordi denne ikke er til stede 24/7 men kommer og går i en vagtplan. Det er ligeledes lærerne i folkeskolens oplevelse, at børn og unge på opholdssteder og institutioner ikke altid får lavet deres lektier. Lærerne understreger, at samarbejdet med institutionerne er vigtigt, men de har tilsyneladende ikke taget initiativ til hjemmebesøg på samme måde, som de gør med de familieplejeanbragte børn og unge.

Kontaktpædagogerne oplever, som tidligere nævnt, at kvaliteten af lektiecafeerne svinger en del fra skole til skole og fra barn til barn, og udtrykker tvivl i forhold til, hvorvidt de af deres børn, som kan have stærkt brug for én til én lektiehjælp, kan profitere af skolernes lektiecafe, hvor 30 eller 60 børn nogle gange skal dele to lærere mellem sig. Kontaktpædagogerne er usikre på, hvor meget børnene reelt får lavet på skolen og hvor meget, der skal laves hjemme, til trods for at de fortæller, at de dagligt tjekker børnenes skoleintra og forsøger at følge med, så godt de kan.

Kontaktpædagogerne bekræfter lærernes oplevelse af, at barnets kontaktpædagog på institutionen ikke er til stede for barnet hele tiden, og at det enkelte barn må søge hjælp hos skiftende voksne de øvrige dage i ugen. Flere forskellige voksne skal således tjekke skoleintra på de enkelte børn i løbet af ugen med risiko for, at info går tabt eller ikke bliver videreformidlet de voksne imellem (se også Perthou, Mortensøn & Andersen, SFI, 2008). Netop derfor kan der være grund til at være særlig opmærksom på at have fokus på at skabe et virksomt skole-hjemsamarbejde med døgninstitutionerne. Hvordan kan det sikres, at lærerne kan komme i kontakt med det relevante personale på institutionerne og opholdsstederne? Kunne lærerne i samspil med opholdssteder og døgninstitutioner tage initiativ til et hjemmebesøg, ligesom de gør det hos de familieplejebragte?

- Der er gode erfaringer med, at anbragte børn og unge i familiepleje såvel som på opholdssted og døgninstitution modtager et "hjemmebesøg," hvor skolelæreren/klasselæreren kommer ud på anbringelsesstedet. De voksne kan aftale hvem på institutionen eller opholdsstedet, som lærerne kan kontakte og på hvilke tidspunkter. Forventninger til skolegangen kan afstemmes med barnet og de voksne, og det kan aftales, hvad der fortælles om barnet i klassen til hvem, og hvem der gør det.
- Undersøgelsen viser, at der bør være viden hos børnene og de unge omkring hvem af de voksne på anbringelsesstedet, der har ansvaret for at følge op på skoleintra, lektielæsning og skolehjemsamarbejdet omkring det enkelte barn, samt at dette dagligt sker.
- En tydeliggørelse af omfanget af lektier på Intra vil give anbringelsesstedet de bedst mulige forudsætninger for at sætte ramme om lektielæsningen og for at kunne give støtte og opbakning hertil til børnene og de unge.

Samarbejdet mellem forvaltning, anbringelsessted og skole

Børnene og de unge i ungeforskergruppen bliver på et af ungeforsker møderne spurgt, om de er enige med medarbejdere i forvaltningen i, at det er gavnligt, hvis enten deres sagsbehandler eller familieplejekonsulent fra forvaltningen deltager ved skolemøder. De unge oplyser, at det kommer helt an på, hvor og hvornår mødet afvikles, og hvad der skal tales om. Såfremt mødet afholdes på skolen på et tidspunkt, hvor andre børn og unge vil være i nærheden og kan se mødedeltagerne, er de skeptiske overfor at have en kommunerepræsentant med. De frygter, at de derved i klassens og i andre børn og unges øjne kommer til at fremstå som unormale og anderledes med risiko for mobning eller stigma til følge.

Sagsbehandlere og familieplejekonsulenter giver ikke umiddelbart indtryk af at være opmærksomme på den problematik, som ungeforskerne peger på. De forklarer, at det kan være af afgørende betydning for et barn eller en ung, at en repræsentant fra kommunen er til stede ved skolemøder, når der f.eks. skal tages stilling

til bevillinger af støtte timer/støttelærer/støttepædagog. For nogle af børnene og de unge er støtten forudsætningen for, at de klarer sig godt igennem skolen. Familieplejekonsulenterne og sagsbehandlerne har erfaringer med, at lærere og skoler i nogle tilfælde har brug for rådgivning og guidning i forhold til, hvordan de pædagogisk bedst muligt kan håndtere nogle af børnenes udfordringer, og de oplever nogle gange også, at plejeforældre kan have brug for opbakning ved skolemøder. Det kan repræsentanten fra kommunen hjælpe på vej med ved sin deltagelse.

I interviewene peger sagsbehandlerne på, at de meget gerne ser, at familieplejekonsulenten fremadrettet står for at deltage i skolemøder, da sagsbehandlerne oplever, at de har for lidt tid til det og derfor i nogle tilfælde ikke får det gjort. Dette bekræfter familieplejekonsulenterne og fortæller, at de ofte tager til skolemøder i stedet for sagsbehandlerne.

Lærerne i folkeskolen oplever ligeledes, at anbringende kommunes deltagelse ved skolemøder kan være vigtig. De peger på, at det kan være svært at få kontakt med sagsbehandlerne, da der er mange sagsbehandlerskift. Samarbejdet med familieplejekonsulenterne, oplever de, er mere stabilt, og gennemgående er det ofte lettere at få disse ud til møder på skolen. Lærerne peger på vigtigheden af, at alle voksne omkring de anbragte børn arbejder sammen i fælles retning ud fra et præciseret fælles udgangspunkt for forståelsen af og for det enkelte barn. Børn såvel som anbringelsessted, plejeforældre eller døgninstitutioner skal kende handleplanen og være indforståede med denne. Dette synspunkt deler de med sagsbehandlere og familieplejekonsulenter, plejeforældre og kontaktpædagoger.

- Der er gode erfaringer med en tæt dialog mellem anbringelsessted og lærere samt et vedvarende skole/hjemsamarbejde – muligvis med deltagelse af sagsbehandlere og familieplejekonsulenter, hvor det giver mening. Dette både så der er grundlag for at der præciseres et fælles udgangspunkt for forståelsen af og for børnene og de unge, og for at disse kan se, at der er mange omkring dem, som gerne vil gøre deres til, at de får den bedst mulige skolegang.
- Det anbefales, at der ved skolemøder, som omhandler bevilling af støttetimer eller støttepædagog, deltager en medarbejder fra forvaltningen, men at der tages hensyn til barnets eller den unges behov for beskyttelse. Måske kan mødet afholdes et sted på skolen i fysisk afstand til barnets klasse, hvor barnet ikke eksponeres som anderledes foran andre børn på skolen eller i klassen.
- Af hensyn til børnenes og de unges muligheder for medbestemmelse, anbefales det, at de kender og er indforstået med deres handleplan og plejefamilien eller døgninstitutionen ligeså.

Mere kommunikation om skolegang mellem sagsbehandler og familieplejekonsulent

Børnene og de unge fortæller, at de ind i mellem får besøg af en sagsbehandler fra kommunen. Ved disse besøg oplever de ikke, at der er fokus på at tale om skolegang specifikt, men sagsbehandleren spørger til mange ting, og ind i mellem også til hvordan det går i skolen. Hvad børnene og de unge næsten alle fortæller er, at de har haft mange forskellige sagsbehandlere, og at de som oftest derfor ikke rigtig oplever, at de kender deres sagsbehandler.

Både sagsbehandlere og familieplejekonsulenter oplever, at der er brug for flere møder om de enkelte børn og unge vedrørende skolegang, hvor der i fællesskab samles op på, om der følges godt nok op på det enkelte barns skolegang under anbringelsen, om barnet støttes godt nok i skolen og i plejefamilien f.eks. med lektier. Familieplejekonsulenter og sagsbehandlere er begge af den opfattelse, at der er brug for flere fælles besøg ude i plejefamilien, hvor der også er fokus på barnets skolegang, faglige udvikling og trivsel. Familieplejekonsulenterne peger på vigtigheden af, at plejeforældrene er bekendte med barnets handleplan vedrørende skolegang, for dermed bedst muligt at kunne støtte op om barnets skolegang, men de oplever desværre ofte, at dette ikke er tilfældet. Sagsbehandlerne mener, at der er behov for større grad af ”fælles fagligt fodslag” de professionelle imellem. Her peger sagsbehandlerne på, at både døgninstitutioner og plejefamilier ”pylrer om børnene” og ikke i høj nok grad giver plads til sagsbehandlerne faglige vurderinger og tiltag til ”nyudvikling”.

Spørgsmålet er så, hvad der ligger i begrebet ”pylrer om børnene”? Måske udspringer nogle af de uenigheder, der ind i mellem opstår på baggrund af, at plejeforældre, kontaktpædagoger og sagsbehandlere er forankret forskellige steder. Førstnævnte enten bor sammen med eller arbejder tæt sammen med børnene og de unge i hverdagen og agerer i stor udtrækning som nærmeste omsorgspersoner for børnene og de unge. Ofte kender plejeforældre og kontaktpædagoger børnene og de unge rigtig godt og oplever at have god føling med deres hverdag, styrker og udfordringer. Sagsbehandlerne er modsat fysisk placeret i socialforvaltningen og møder måske kun plejefamilien og barnet eller døgninstitutionen og barnet et par gange om året, hvorfor kendskabet til og følingen med det enkelte barn eller ung ofte vil være mere begrænset. I det lys er det nærliggende, at der kan opstå forskellige syn på f.eks. skoleskift og skolegang, samvær, efterværn eller skift i anbringelse. Sagsbehandlerne skal samtidig arbejde ud fra lovgivning, der ændrer sig over tid, samt navigere i forskellige strukturelle rammer for arbejdet, f.eks. kan der en periode være en politisk målsætning om, at flere børn skal i familiepleje (jf. Barnets reform 2011), som kan få indflydelse på deres beslutninger. Eller der kan være en politisk målsætning om, at flest mulige børn skal ud i normalskolen frem for specialskoler eller interne skoler (inklusion). Sagsbehandlerne taler f.eks. i interviewet om, at døgninstitutionerne ”holder på børnene”, og at de ikke altid vil gå med til at flytte børn fra institutionens interne skole ud i folkeskolen eller ud i plejefamilier, som er en dagsorden, der optager sagsbehandlerne. Men set fra kontaktpædagogerne og måske også barnets perspektiv ser ideen om et skift måske ikke særlig hensigtsmæssig ud. Måske har barnet boet på institutionen i mange år og er knyttet til de øvrige børn og de voksne på stedet, hvorfor det slet ikke giver mening at skulle flytte derfra og ud i en fremmed plejefamilie.

- Netop fordi de involverede parter perspektiver på f.eks. skoleskift, samvær, efterværn eller skift i anbringelse kan se ganske forskellige ud, giver det god mening at bringe de involverede voksne såvel som børn sammen i de konkrete sager. Ved konkrete møder kan de forskellige perspektiver gøres synlige for alle og alle kan få indblik i, hvad der måtte være barnets perspektiv. Nogen gange vil det være muligt at få talt sig frem til en enighed om, hvad der måtte være barnet bedste f.eks. ift. skoleskift, efterværn eller samvær i den konkrete anbringelse. Andre gange lykkes det ikke, og her er det hensigtsmæssigt at lægge åbent frem, hvilken forståelse der vinder og dermed bliver til gældende for barnet fremadrettet.
- Dialogen internt mellem hhv. familieplejekonsulenter og sagsbehandlere kan med fordel styrkes med flere fælles besøg i plejefamilierne samt fælles temadage og møder vedrørende de konkrete børn og unge omhandlende skolegang.

Øget fokus på skolegang i visitationen

Sagsbehandlerne efterlyser et mere effektivt samarbejde med skolerne, men også med PPR, både i egen kommune og i den kommune, hvortil barnet flytter. Der burde altid laves en PPV (en pædagogisk-psykologisk vurdering af barnet) før en anbringelse iværksættes, mener sagsbehandlerne, men det sker ofte ikke. Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse kan tage lang tid, og måske skal barnet anbringes hurtigt. Barnets behov for skoletilbud bliver derfor nogle gange ikke afdækket godt nok før anbringelsen af barnet, hvorfor det, der i praksis bliver styrende for valg af anbringelsessted, er fokus på det pædagogiske perspektiv, altså at finde et anbringelsessted, der først og fremmest kan varetage omsorgen for og "behandlingen af" barnet. Barnets behov for undervisningstilbud bliver i nogle tilfælde i mindre grad styrende for anbringelsen.

SFIs forskningsrapport "Anbragte børns undervisning" fra 2008 peger på, at mange parter i en sag skal spille sammen i visitationsfasen op til en anbringelse, og at særligt sagsbehandlerne efterlyser et styrket og mere effektivt samarbejde med skolerne og med PPR, således at de kan få svar på spørgsmål, der på grund af tidsfrister skal afklares hurtigt. I tilfælde af at samarbejdet ikke går op i en højere enhed, og der ikke kommer rettidige svar, kan sagsbehandlerne være tvunget til at vælge mellem hensynet til at skaffe et godt anbringelsessted og et godt undervisningstilbud. Her prioriterer sagsbehandlerne oftest det pædagogiske perspektiv først og kommer derved til at læne sig op af den tradition, der sætter omsorg og pædagogisk behandling før undervisning (Andersen et al., SFI, 2008). Konsekvensen bliver at skolefokus i udgangspunktet nedprioriteres.

- Det anbefales, at samarbejdet mellem PPR og myndighed især i visitationsfasen styrkes og effektiviseres, således at barnets behov for skoletilbud i højere grad bliver afdækket rettidigt og kan indgå i valg af anbringelsessted.
- Der bør altid laves en PPV før barnet anbringes, så valg af skoletilbud går hånd i hånd med valg af anbringelsessted.

5. Drømmen om et hjem

Efterværn, skolegang og uddannelse

Nogle af de interviewede børn og unge på døgninstitution, som nærmer sig 18 år, har oplevet ikke at få tildelt efterværn, selvom de har ønsket det. To af disse unge giver udtryk for at være bekymrede for fremtiden, og for hvordan de skal klare sig. De to unge er begge i gang med en gymnasial uddannelse. De fortæller i interviewene om, hvor meget støtte og hjælp de får på anbringelsesstedet, og at det er denne støtte, der i høj grad muliggør gymnasiet for dem. Det er f.eks. hjælp til lektier, at der laves mad til dem, og at de oplever personlig guidning og omsorg i forhold til at håndtere flere af deres personlige udfordringer. Derudover er det kontakten til de andre unge på døgninstitutionen og kontaktpædagogen, som de omtaler som værende betydningsfuldt i deres liv.

Kontaktpædagogerne i fokusgruppeinterviewet såvel som plejeforældrene taler ligeledes om vigtigheden af efterværn som fortsat anbringelse. De peger på, at kontakten til de unge, de har haft boende, ikke bare bør afskæres helt, og de oplever, at de unge ofte ikke er klar til at stå på egne ben, når de fylder 18 år.

Kontaktpædagogerne undrer sig over, hvordan det kan være, at ikke alle unge der oplever, at have brug for det, kan få efterværn. Kontaktpædagogerne har erfaring for, at de unge, der klarer sig bedst i forhold til uddannelse og i livet som voksne, er dem, der har haft efterværn som fortsat anbringelse. To af de deltagende kontaktpædagoger fortæller om, at man på deres døgninstitution igennem flere år har haft en efterværnssamtalegruppe for de tidligere anbragte, der tidligere boede på institutionen. Denne samtalegruppe var meget vellidt blandt deltagerne, og det er pædagogernes indtryk, at de tidligere anbragte fandt stor tilfredsstillelse og støtte ved at fastholde kontakten både til institutionen og til de andre, de havde boet sammen med.

To af de deltagende plejemødre fortæller om, hvordan det efterværn, de har ydet deres plejebørn, har muliggjort plejebarnets gennemførelse af gymnasiet og efterfølgende også en egentlig uddannelse. Lærerne på den interne skole fortæller om, at de og institutionens pædagoger ofte mister kontakten til de unge, efter de er fyldt 18 år, og at det går mange af de unge skidt ind i voksenlivet. En del ender med at gå i forældrenes fodspor og får hverken uddannelse eller beskæftigelse. Både lærere og pædagoger oplever, at mange anbragte unge har brug for megen støtte efter det 18. år, og at efterværn enten i form af fortsat anbringelse eller f.eks. en kontaktpersonordning kan være nødvendigt for de unge, hvis det skal lykkes at gennemføre en uddannelse og blive selvforsørgende på længere sigt.

Forskning tyder på, at efterværn kan have væsentlig betydning for de tidligere anbragtes skolegang og uddannelse. Et norsk studie peger på, at behovet for efterværn skal ses i lyset af tidligere anbragte unges dobbelte udsathed. De forventes at skulle være selvforsørgende og stå på egne ben hurtigere end andre unge og de har samtidig dårligere forudsætninger for at magte overgangen på en tilfredsstillende måde (Bakketeig & Backe-Hansen 2008). Der findes i dag ingen egentlige effektstudier af efterværn i en dansk sammenhæng, men forskellige nationale og internationale studier finder, at det går unge, der har modtaget efterværn, bedre på en række områder. SFI gennemførte for Socialministeriet i 2010 en midtvejsevaluering af et forsøg med efterværn i 10 kommuner i Danmark (Jacobsen et al., SFI, 2010). I disse kommuner blev alle unge, der afsluttede en anbringelse, tilbudt efterværn. Evalueringen peger helt overordnet på, at behovet for efterværn er stort, og at efterværnet har skabt positive resultater på især tre områder. De unge, der får tilbudt efterværn kommer hurtigere i gang med en ungdomsuddannelse, opnår mere stabile boligforhold og får udbygget og udviklet deres sociale netværk. Det ser således ud til, at støtte til unge anbragtes uddannelse og skolegang bør være et anliggende, der ikke kun vedrører unge under 18 år, men også unge over 18 år, der står i den vanskelige situation at skulle klare sig selv.

- Det anbefales, at efterværn i form af fortsat anbringelse tilbydes alle unge, der måtte have behov herfor, med henblik på at sikre gennemførelse af grundskole og ungdomsuddannelse og som støtte ind i voksenlivet.
- Der er gode erfaringer med at nedsætte efterværnsgrupper for tidligere anbragte. At mødes i en sådan gruppe kan f.eks. være et tilbud til de tidligere anbragte om personlig støtte af livsvidner, et socialt netværk og en fortsat kontakt til anbringelsesstedets voksne.

- Af undersøgelsen samt af forskning fremgår det, at mange anbragte børn og unge, længe før de fylder 18 år, bekymrer sig om, hvad der skal ske, når de når dertil. Ligesom nogle af dem, der er nået dertil, udtrykker deres behov for og savn af et hjem. På den baggrund anbefales det, at alle plejeforældre, længe forinden plejebarnets 18 års fødselsdag, taler med den unge om, hvad der skal ske, for derved at bidrage til følelsen af tryghed og forudsigelighed hos den unge. Ligeledes anbefales det, at plejeforældre fastholder kontakten til deres voksne plejebørn og fortsat støtter dem i forbindelse med uddannelse og i livet efter det fyldte 18. år.

I nærværende kapitel har vi drøftet de fem temaer, der dannede grundlag for analysen af børn og unge interviewene, og sammensat disse med de kommunale aktørers perspektiver og anden forskning på området. I næste og sidste kapitel samler vi hele rapporten op i en overordnet konklusion og kommer med anbefalinger til tiltag, der kan styrke kommunens arbejde med anbragte børn og unges skolegang yderligere.

Kapitel 8. Konklusion

I lighed med andre kommuner i landet er Københavns Kommune i de senere år blevet opmærksom på, at arbejdet med anbragte børn og unges skolegang er meget vigtigt. Af samme grund blev der i kommunens strategi for Socialforvaltningens arbejde i 2012-2014 fastsat måltal om at reducere udsatte børn og unges skolefravær og øge andelen af børn og unge, der gennemfører 9. klasse. Særligt i forhold til de døgninstitutionsanbragte børn og unges skolegang blev der igangsat en række forskellige initiativer, der gerne skulle bidrage til at opnå dette. Nærværende undersøgelse er sat i gang for at give svar på følgende spørgsmål:

- Hvad karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører på det sociale område yder anbragte børn og unge; gøres der nok, hvad er der gode erfaringer med, og hvad kan eventuelt gøres bedre?

For at besvare dette spørgsmål har vi gennemført kvalitative interviews med 10 anbragte børn og unge, etableret en ungeforskergruppe med yderligere 8 anbragte børn og unge, samt gennemført fokusgruppeinterviews med en række medarbejdere, der alle arbejder med anbragte børn og unge: lærere i en folkeskole, lærere ved en intern skole, kontaktpædagoger, plejeforældre, familieplejekonsulenter og medarbejdere fra kommunens skoleteam. Der er altså tale om en kvalitativ undersøgelse, hvor vi både interesserer os for familiepleje- og institutionsanbragte børn og unge, og hvor de interviewede informanter har haft mulighed for at gå i dybden og reflektere over deres svar. Når vi lægger de 10 børne- og ungeinformanter sammen med de 8 ungeforskere, har vi i alt 18 deltagende børn og unge, som har vidt forskellige erfaringer, der inkluderer ophold på forskellige institutioner, i forskellige plejefamilier, og møder med et utal af forskellige sagsbehandlere og andre kommunalt ansatte medarbejdere. I en kvalitativ undersøgelse er 18 børn og unge forholdsvis mange informanter.

Undersøgelsen er ikke repræsentativ for alt det forskelligartede arbejde, der foregår i Københavns Kommune, og den skaber ikke viden om udbredelsen af de temaer, der udspringer af vore data. Dette har heller ikke været formålet med undersøgelsen. Undersøgelsen formidler derimod de mange forskelligartede erfaringer og perspektiver på, hvad der bevirker god skolegang for anbragte børn og unge, og giver et nuanceret og grundigt indblik i, hvad der ifølge børnene og de unge samt de mange forskellige medarbejdere fungerer godt og mindre godt. Intentionen med rapporten er, at den kan give medarbejdere i Københavns Kommune og andre kommuner på institutionsiden såvel som på familieplejeområdet inspiration til at overveje, hvordan de hver især praktiserer og tænker skolegang i deres arbejde med børnene og de unge samt tjene til refleksion, inspiration, bekræftelse og forandring af medarbejdernes eksisterende praksis.

Med afsæt i undersøgelsens grundlæggende spørgsmål om, hvad der karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører på det sociale område aktuelt yder anbragte børn og unge; om der gøres nok, hvad der er gode erfaringer med, og hvad der eventuelt kan gøres bedre, vil vi i det følgende lægge ud med at opremse de gode erfaringer med, hvad der ser ud til at gøre en positiv forskel i forhold til de anbragte børn og unges skolegang. Dernæst kommer vi ind på, hvad der karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører yder anbragte børn og unge, og besvarer

spørgsmålet om, hvorvidt der er for lidt fokus på anbragte børn og unges skolegang. Afslutningsvis peger vi på nogle forhold, som modarbejder god skolegang for anbragte børn og unge, og som kommunen med relativt enkle greb kan ændre på.

Hvad kan gøre en positiv forskel i forhold til anbragte børn og unges skolegang?

Anbringelsen i sig selv er, ifølge de unge, den faktor, der har størst betydning for, at de klarer sig nogenlunde godt i skolen i dag

Da vi første gang mødtes med de unge i ungeforskergruppen, blev det klart, at det ikke ville blive helt nemt at få svar på, hvordan børnene og de unge oplevede den skolemæssige støtte, de havde fået fra kommunale medarbejdere så som sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, kontaktpædagoger m.fl. Når vi talte med de unge om skolegang, og om hvem og hvad, der havde betydning for, at de unge oplevede at trives og lære i skolen, var det først og fremmest de andre elever og lærerne, de talte om. De unge fortalte om kammeratskaber, som kan fremme lyst til læring eller det modsatte, og de fortalte om lærere, som enten kan give lyst til at engagere sig og tro på sig selv eller det modsatte. Klassekulturen blev også omtalt som noget, der kan have stor indflydelse på, hvad man får ud af sin skolegang. I nogle klasser er det velset, at man engagerer sig og bidrager til det faglige, i andre risikerer man at blive mobbet eller udskilt fra fællesskabet, hvis man er for engageret. De talte også om, at det var helt afgørende for deres position i klassen og deres trivsel og læring i skolen, at de følte sig så normale som muligt. I den forbindelse var det en vigtig pointe for de unge, at de gerne selv ville bestemme, hvad der eventuelt skulle siges om deres baggrund til hvem og hvornår.

Men da vi kom lidt dybere ind i samtalen, talte de unge om, at de ikke altid havde klaret sig så godt i skolen, som de gjorde nu. *Når de unge kiggede tilbage på deres skolegang i et lidt længere perspektiv, havde de fleste den oplevelse, at den faktor, der havde størst betydning for, at de klarer sig rimelig godt i skolen i dag, er anbringelsen.* Dette gjaldt, uanset om de unge var anbragt på en institution eller i en plejefamilie. Anbringelsen havde nemlig betydet, at de fra at bo hjemme hos nogle forældre, som generelt ikke interesserede sig særlig meget for deres skolegang, og som i overvejende grad ikke var i stand til at hjælpe dem med lektier, var kommet til at bo på institutioner eller hos plejefamilier, hvor der i langt højere grad var ro til at koncentrere sig om skolearbejdet. Alene det at bo et sted, hvor alle børn og unge står op på et bestemt tidspunkt og gør sig klar til at tage af sted i skole, og hvor der er en struktur og ramme omkring lektielæsning, gør ifølge de unge en stor forskel. Mange af de unge har derudover gode erfaringer med, at voksne på institutionen eller i plejefamilien kan hjælpe dem med lektier i konkrete fag, ligesom andre børn og unge på institutionen eller i plejefamilien kan være til hjælp og støtte og fungere som positive rollemodeller.

Andres forventninger har stor betydning for børnene og de unge – de vil gerne presses mildt og hjælpes på vej

Noget af det, der fylder mest i samtalerne med de unge i ungegruppen og i de mere formelle interviews med de øvrige børn og unge, er betydningen af, hvad andre forventer af dem, og hvordan de oplever at blive hjulpet. Selv om børnene og de unge generelt ikke har megen hyppig kontakt med deres forældre, er *det først og fremmest forældrenes forventninger, som betyder noget for dem.* Det motiverer dem, når forældrene har positive forventninger til dem, og de vil gerne gøre deres forældre stolte. Samtidig kan det være demotiverende, når forældre ikke har positive forventninger. Men nogle af de børn og unge, som har forældre, der ikke tror på deres evner, og som måske endda udtaler sig nedladende om deres børns evner og

fremtidsmuligheder, formår at vende dette til en slags omvendt motivation, der går ud på at ville "vise dem", at de alligevel godt kan. En anden motivation tager udgangspunkt i ønsket om at blive til noget mere og bedre end deres forældre.

Lærerne er også vigtige. Børnene og de unge kender alle forskellen på lærere, der giver dem mod på at lære og tro på egne evner og lærere, der gør det modsatte. Det motiverer børnene og de unge, når lærerne fortæller dem, at de har positive forventninger til dem. Når forventningerne opleves som rimelige og mulige at indfri, kan de være med til, at barnet eller den unge gør en ekstra indsats.

Det samme gør sig gældende i forhold til de plejeforældre eller kontaktpædagoger, som udgør barnet eller den unges daglige voksne. Det betyder rigtigt meget for børnene og de unge, at de kan mærke, at deres daglige voksne har positive forventninger til dem – dette gælder både generelt og i særlig grad for de børn og unge, hvis forældre ikke giver udtryk for at have positive forventninger til dem. Men her er forventninger ikke nok. *Forventningerne skal følges op af et mildt pres og en tydelig ramme for, hvornår der laves lektier.* Børnene og de unge ved godt, at skolegang er vigtig, og de har selv erfaret, at det styrker deres selvværd og trivsel, når det går dem godt i skolen. De er også opmærksomme på, at gode skolepræstationer øger deres chancer for at klare sig godt senere i livet. *De værdsætter derfor, når de voksne omkring dem italesætter, at skolegang er vigtig, og hjælper dem på vej.* Helt konkret har børnene og de unge brug for hjælp til lektier i de fag, som de har det svært med, og hvis de ikke kan få denne hjælp i skolen eller på anbringelsesstedet, vil de gerne have den på anden vis. Nogle af børnene og de unge taler om, hvordan ældre plejesøskende kan være til hjælp, andre får hjælp af andre unge på institutionen. Der er også nogle børn og unge, som ikke får den hjælp til lektier, som de kunne ønske sig, og som drømmer om, på lige fod med deres jævnaldrende kammerater, at få bevilget lektiehjælp. Et par af de interviewede børn og unge fra en institution har fået god hjælp via Mentor Danmarks lektiehjælp.

Hvad karakteriserer den skolemæssige støtte, som kommunens forskellige aktører yder anbragte børn og unge – gøres der nok for at støtte op om anbragte børn og unges skolegang?

Anbragte børn og unges skolegang er kommet på dagsordenen i Københavns Kommunes Socialforvaltning, og der foregår en række initiativer på området

Da vi udarbejdede projektbeskrivelsen til det, der senere skulle blive til et projekt og nærværende undersøgelse, talte mange i kommunen om, at man i årevis havde haft for stort fokus på de anbragte børn og unges sociale trivsel og for lidt fokus på deres skolegang. Den tendens genkender vi ikke i materialet. *Både i interviewene med de anbragte børn og unge og i fokusgruppeinterviewene med de forskellige medarbejdere og plejeforældre finder vi en høj grad af opmærksomhed rettet mod betydningen af god skolegang.* Vi er opmærksomme på, at de deltagende informanter på medarbejdersiden sandsynligvis er mere optagede af anbragte børns skolegang end flertallet, og at der dermed er en risiko for, at ikke alle kommunens medarbejdere er lige opmærksomme på vigtigheden af at støtte op om de anbragte børn og unges skolegang, ligesom det kan skævvride resultaterne, at de deltagende børn og unge fortrinsvis klarer sig forholdsvis godt i skolen. Ikke desto mindre finder vi det positivt, at såvel børn, unge som medarbejdere er optagede af emnet og klar over dets vigtighed. Det faktum, at der i Københavns Kommune foregår en række initiativer og tiltag rettet mod at styrke anbragte børn og unges skolegang, er ligeledes et eksempel på, at der er grund til at

antage, at emnet anbragte børn og unges skolegang er kommet på dagsordenen i Københavns Kommunes Socialforvaltning, og at der arbejdes målrettet på at ændre tidligere dårlige resultater på området.

I det følgende oprides de væsentligste initiativer og tiltag, som allerede er i gang i Københavns Kommune og gennemføres af en række forskellige aktører:

- I Københavns Kommunes Socialforvaltning blev der i 2010 nedsat et **skoleteam**, hvis opgave det var at styrke indsatserne og løfte kvaliteten på kommunens døgninstitutioners interne skoler. Samtidig blev det besluttet løbende at måle på andelen af elever fra disse skoler, der gennemførte 9. klasses afgangseksamen og på deres skolefravær. I løbet af en relativt kort periode er det lykkedes at vende udviklingen fra i 2010, hvor kun 14,3 % af børnene og de unge gik op til folkeskolens afgangsprøve, til i 2014, hvor 88,6 % af børnene og de unge gik op.
- På nogle af **døgninstitutionernes interne skoler** er der med inspiration fra Bo Vinnerljung og andre udenlandske forskere og programmer igangsat en række forskellige tiltag; eksempelvis projekter hvor metoderne fra PALS og ART er blevet implementeret. Vi har i undersøgelsen ikke specifikt belyst, hvad der er kommet ud af disse tiltag, men har hørt dem omtalt af lærere, som generelt har givet udtryk for, at dette har været med til at højne fagligheden og øge særligt de yngre børns motivation til læring.
- **Lærerne på den interne skole** giver udtryk for stort engagement i deres arbejde med elever, som har væsentlige udfordringer kognitivt såvel som socialt. De fortæller, at de anvender en ressourceorienteret tilgang, hvor de nøje tilpasser forventninger og krav til den enkelte elev, så eleven har mulighed for at indfri forventningerne og få nogle succesoplevelser. Samtidig giver de udtryk for at være opmærksomme på betydningen af at få fat i den enkelte elevs motivation til skolearbejde.
- **Lærerne ved folkeskolen** giver ligeledes udtryk for stort engagement i deres bestræbelser på at sikre trivsel og læring til de anbragte børn og unge. De omtaler, at de er opmærksomme på den betydning, det har for det enkelte barn at blive set og hørt af en voksen, som har forståelse for, at deres baggrund og hverdag er anderledes end de andre børns, og at de måske har nogle særlige udfordringer, f.eks. i forbindelse med samvær med forældre og konflikter. Lærerne fortæller, at de lægger stor vægt på at få etableret et godt skole-hjem samarbejde med alle forældre, herunder også plejeforældre, som de fortæller, de gerne aflægger et hjemmebesøg, når et nyt plejebarn kommer ind i klassen.
- **Kontaktpædagogerne på de to døgninstitutioner** omtaler støtten til lektier, skolegang og almen dannelse som noget selvfølgeligt og væsentligt, der indgår som en naturlig del af dagligdagen på institutionen. Om aftenen læses der ifølge kontaktpædagogerne højt, og der er indført rutiner med at læse avis og se tv-avis med de lidt større børn og unge, som et led i at udvikle børnene og de unges omverdensforståelse. For nogle af børnene og de unge er det at gå i skole forbundet med nederlag og kamp, og for nogle af disse børn og unge beskriver institutionerne, at de sætter ind med praktikforløb, hvor det er de mere praktiske færdigheder, som er i spil, og hvor noget af det skolefaglige kan "leges ind". Endelig fortæller kontaktpædagogerne, at de lægger stor vægt på at få etableret et godt forhold til forældrene, da de ved, at et godt samarbejde er vigtigt for børnene og de unges trivsel og læring.

- **Plejeforældrene** giver indtryk af at engagere sig meget i børnene og de unges skolegang, og de giver udtryk for, at de er stolte og glade på børnenes vegne, når de klarer sig godt. De fortæller, at de er op-tagede af, hvordan de kan bidrage til at undgå, at skolelærerne har negative forventninger til børnene alene fordi, de er plejebørn, og de fortæller, at de løbende er i dialog med lærerne for at sikre, at de stiller relevante faglige krav og forventninger til børnene, ligesom de forsøger at tage problemer i op-trækket ved at gå i dialog med skolen. Samtidig kæmper de for, at børnene får ekstra hjælp og støtte i skolen, når der er behov for dette. I det daglige forsøger de at støtte børnene ved at skabe gode rammer for lektielæsning og ved at læse med børnene.
- **Sagsbehandlerne** fortæller, at de er opmærksomme på vigtigheden af god skolegang for de anbragte børn og unge. Deres primære opgave ser de i forhold til at finde det rette anbringelsessted, der kan støtte op om barnets skolegang. De giver udtryk for, at den gode sagsbehandler samarbejder med alle involverede i sagen og inddrager barnet, forældrene, anbringelsesstedet og de øvrige professionelle for at sikre fælles mål og retning i forhold til skolegang og andet. De oplever dog at være begrænsede i deres arbejde af nogle af de udfordringer, der opridses nedenfor.
- **Familieplejekonsulenterne** beskriver, at deres rolle primært er at støtte plejeforældrene til at støtte op om plejebørnenes skolegang. De fortæller, at skolegang tidligere ikke var noget, de lagde meget vægt på, men at de i dag, bl.a. som en konsekvens af det igangværende skoleprojekt, som er forankret på deres arbejdsplads, er mere opmærksomme på at italesætte skolegang som noget vigtigt og betydningsfuldt overfor plejeforældrene. Nogle familieplejekonsulenter fortæller, at de har gode erfaringer med at gå aktivt ind i samarbejdet med skolen, primært i de tilfælde, hvor sagsbehandleren ikke har mulighed for at deltage. Familieplejekonsulenterne gør dog opmærksom på, at de er udfordrede af, at de aktuelt ikke har adgang til oplysninger om de enkelte børn og unges skolefravær og karakterer.

Der er også nogle forhold, som modarbejder god skolegang for anbragte børn og unge, og som kommunen med relativt få og enkle greb kan ændre på.

Flere af disse forhold findes sandsynligvis også i større eller mindre grad i andre kommuner. Nedenstående anbefalinger er relevante for politikere, der lovgiver på området, forskere, samt ledere og praktikere. For at gøre anbefalingerne så anvendelsesorienterede som muligt, har vi valgt at målrette dem konkrete kommunale aktører:

Anbefalinger rettet mod opholdssteder og døgninstitutioner:

Det kan være svært for lærerne ved folkeskolerne at få etableret et egentligt skole-hjem samarbejde, når det drejer sig om børn, der bor på opholdssted eller institution, fordi det kan være vanskeligt at finde frem til den kontaktperson, som har det primære ansvar for barnet.

- Det anbefales derfor, at opholdssteder og døgninstitutioner er opmærksomme på den vigtige rolle, som barnets primære kontaktpersoner skal spille i forhold til skolehjem-samarbejdet (herunder at følge med i lektier og aktiviteter på skolen via skoles intranet, samt deltage i skole-hjem møder eventuelt sammen med forældrene) og sikrer, at de pågældende kontaktpersoner har den nødvendige tid til rådighed samt tager teten i forhold til at kontakte skolen.

Anbefalinger rettet mod Center for familiepleje og plejeforældre:

Mange plejeforældre er opmærksomme på og i stand til at støtte op om plejebørnenes skolegang og at arbejde med at udvide plejebørnenes almenviden og omverdensforståelse. Men det gælder ikke alle.

- CFF kan, for at sikre tilstedeværelse af mere social og kulturel kapital i plejefamilierne, rekruttere plejeforældre, der har mere skolegang og uddannelse bag sig og signalere overfor kommende plejefamilier, at støtte til skolegang og uddannelse er en væsentlig del af deres opgave. Ved forundersøgelse af kommende plejefamilier og ved råd og vejledningsbesøg af plejefamilier skal skolegang, lektielæsning og almindelse være et fast punkt i samtalerne med plejeforældrene. Plejefamilier uden uddannelse skal som minimum have stærke værdier om, at skolegang og uddannelse er vigtigt, være nysgerrige og interesserede i deres omverden og evne at motivere plejebørn til at interessere sig for læring og skolegang.
- Det anbefales ydermere, at Center for Familiepleje gør en særlig indsats for at sikre, at alle plejeforældre er opmærksomme på og har viden om, hvordan og hvorfor de skal støtte op om plejebørnenes skolegang og styrke deres almene viden og omverdensforståelse, f.eks. via undervisning på grundkursus, i forbindelse med efteruddannelse af plejefamilier og via råd- og vejledningsbesøg fra familieplejekonsulenterne.
- På samme måde, som man har udviklet måltal i forhold til at måle på andelen af elever fra institutionernes interne skoler, der gennemfører 9. klasses afgangseksamen og deres skolefravær, kan man med fordel gøre noget tilsvarende på familieplejeområdet.
- Det anbefales, at Center for Familiepleje/Videnscenter for Anbragte Børn og Unge finder en måde til løbende at dokumentere udviklingen i de familieplejeanbragte børn og unges skolefravær, karakterer og gennemførelse af 9. eller 10. klasse. Denne dokumentation kunne med fordel indgå i videnscentrets kvartalsvise anbringelsesstatistik.

Anbefalinger rettet mod både opholdssteder, døgninstitutioner og Center for Familiepleje:

Selv om der er obligatoriske lektiecaféer på folkeskolerne, oplever mange anbragte børn, at de ikke her får den støtte, de har brug for, og skal den unge videre i gymnasiet eller på anden videregående uddannelse, skal der under alle omstændigheder laves lektier hjemme. Mange plejefamilier og kontaktpædagoger er gode til at støtte op omkring børnens lektielæsning. Men der kan være fag, hvor deres viden ikke slår til eller strukturelle forhold, der gør, at de ikke kan være til stede og hjælpe barnet eller den unge, når der er behov for dette.

- I disse tilfælde anbefales det, at der etableres en anden form for lektiehjælp, enten via andre kompetente personer fra barnets eller den unges netværk eller ved at købe sig til hjælp. Det er vigtigt, at både myndighedssiden og tilbudssiden er positivt indstillet overfor, at det i nogle tilfælde kan være nødvendigt at købe sig til lektiehjælp udefra. Dette gælder også i forhold til netværksplejefamilier, som i særlig grad kan være udfordrede i forhold til at understøtte deres plejebarns skolegang.

Anbefalinger rettet mod sagsbehandlere:

Mange plejefamilier har ikke adgang til plejebarnets handleplan og til de mål, som forvaltningen har sat sig i forhold til plejebarnets skolegang.

- Det anbefales, at sagsbehandlere fremover tydeliggøre i handleplaner, hvordan plejefamilier forventes at støtte op omkring børnene og de unges skolegang, og at sagsbehandlerne gør handleplanerne (eller relevante dele af dem) tilgængelige for plejefamilierne.

Konflikter med forældrene og samvær, som ligger midt i skoletiden, eller er i modstrid med barnets eller den unges egne ønsker, kan gå ud over koncentrationen og engagementet i skolen.

- Hvis samværsaftaler forstyrrer barnet eller den unges skolegang, anbefales det, at sagsbehandler i dialog med barnet selv eller den unge, forældrene og anbringelsesstedet ændrer på aftalerne, så de ikke går ud over barnet eller den unges skolegang.

Mange anbragte unge bekymrer sig meget om, hvad der skal ske, når de fylder 18; om de bliver nødt til at flytte fra anbringelsesstedet, og om de vil være i stand til at klare sig selv. Det stresser dem og kan påvirke skolegangen i negativ retning.

- Det anbefales, at efterværn i form af fortsat anbringelse eller andre relevante støttetiltag, som f.eks. tildelingen af en støttekontaktperson, tilbydes alle unge, der har behov for det, med henblik på at sikre gennemførelse af ungdomsuddannelse og som støtte ind i voksenlivet.

Det kan skade barnet eller den unges sociale trivsel og integration i klassen, hvis barnet ikke selv er med til at styre, hvad der fortælles til hvem og hvornår.

- Det anbefales, at information om barnet eller den unges baggrund og særlige livsvilkår som anbragt formidles med omtanke til skolen og efter aftale med barnet eller den unge selv, og for de ældre elevers vedkommende, at de selv styrer dette.

Anbefalinger rettet mod sagsbehandlere og PPR

Sagsbehandlerne giver udtryk for, at de har for lidt samarbejde med PPR og ofte mangler viden om de enkelte børn og unges faglige niveau og eventuelle særlige behov. I disse tilfælde ville det være en hjælp at få udarbejdet en såkaldt PPV (Pædagogisk, Psykologisk Vurdering).

- Samarbejdet mellem PPR og myndighed kan med fordel styrkes, så det sikres, at barnets behov for skoletilbud er afdækket før valg af anbringelsessted.

Anbefalinger rettet mod sagsbehandlere og familieplejekonsulenter:

Sagsbehandlere og familieplejekonsulenter efterlyser flere fælles besøg ude i plejefamilierne, hvor de i fællesskab og sammen med barnet og plejefamilien kan samle op på barnets eller den unges skolegang, faglige udvikling og sociale trivsel.

- Det anbefales, at sagsbehandlere og familieplejekonsulenter to gange årligt tager sammen på besøg i plejefamilien, hvor de bl.a. har fokus på plejebarnets skolegang. Denne drøftelse kan eventuelt udspringe af en fælles snak om barnets scoring i forhold til "Forandringskompasset", som er Københavns Kommunes måleredskab til at vurdere borgeres udbytte af kommunens indsats.

Sagsbehandlerne beskriver deres rolle i forhold til de familieplejeanbragte børn og unges skolegang, som udfordret af, at de sjældent har den nødvendige tid til rådighed, da plejebørnene bor spredt over hele Sjælland. Nogle foreslår derfor, at familieplejekonsulenter overtager denne opgave.

- Det anbefales, at det undersøges, om det vil være mere hensigtsmæssigt, at familieplejekonsulenter overtager det forvaltningsmæssige ansvar for skolehjemssamarbejdet, når det drejer sig om plejebørn.

Mens undersøgelsen blev gennemført, var kommunen i gang med at implementere programmet "Tæt på familien" på ungeområdet, og det er forventningen, at et tilsvarende program vil blive udrullet efterfølgende på børneområdet. Arbejdet med "Tæt på familien" betyder, at flere og flere udsatte børn og unge, som tidligere ville være blevet anbragt udenfor hjemmet, fremover kommer til at blive boende i hjemmet. Med afsæt i nærværende undersøgelse og særligt interviewene med børn og unge er det nærliggende at antage, at der i mange af disse hjem vil være begrænsede ressourcer til at støtte op om børnene og de unges skolegang. En afsluttende anbefaling lyder derfor, at man fra myndighedssiden bør sikre sig, at forudsætningerne i børnene og de unges hjem for, at de kan tilegne sig læring og få en god skolegang, er til stede.

Referencer

- Andersen, S. H. et al. (2013): *Når man anbringer et barn II*. Rockwool Fondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, D. et al. (2008): *Anbragte børns undervisning*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Bakketeig, E. & Backe-Hansen, E. (red.) (2008): *Forskningsskunnskap om ettervern*. NOVA Rapport 17/2008. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bluff, B., King, N. & Mahon, G. (2012): *A phenomenological approach to care leavers' transition to higher education*, in: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, vol. 69, pp. 952-959.
- Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2000): *Udkast til en praksisteori*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bryderup, I. & Andsager, G. (2006): *Skolegang for anbragte børn og unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bryderup, I. & Trentel, M.Q. (2012): *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Casey Family Programs (2011): *Education is the lifeline for youth in foster care*. National working group on Foster Care and Education, in: *Education is the lifeline for youth in foster care*, October 2011.
- Chambers, C. & Palmer, E. (2011): *Educational Stability for Children in Foster Care*. *Touro Law Review*, 2011 vol. 26, No. 4.
- Center for Familiepleje/Videnscenter for Familiepleje (2012): *Når man bor i en anden familie. Tanker og gode råd fra unge, der selv har været i pleje*. København: Center for Familiepleje/Videnscenter for Familiepleje.
- Drewsen, K.J.L. & Kierkegaard, M.A.M. (2014): *Et spørgsmål om relationer. Tidligere anbragte unges oplevede udfordringer i forbindelse med at gennemføre en ungdomsuddannelse*. Aalborg: Specialeafhandling, Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.
- Egelund, T. et al. (2009): *"Anbragte børn og unge" En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Egelund, T. & Knudsen, L. (2011): *Effekter af slægtspleje. Slægtsanbragte børn og unges udvikling sammenlignet med plejebørn fra traditionelle plejefamilier*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Egelund, T. & Jakobsen, T.B. (2011): *Adfærdsvanskelig ungdom? Gruppefællesskabets betydning for unge på døgninstitution*, i: Tine Egelund & Turf Böcker Jakobsen (red.): *Modsætninger og Strategier når børn og unge anbringes*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Emond, R. (2012): *Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home*, in: *Child & Family Social Work*, vol. 19, no. 2, pp. 194-202.
- Fastén, L. (2009): *Skoleprojekt inom familjehjemsvården – resultatrapport och projektbeskrivning*. Helsingborg Kommune.
- Gilligan, R. (2007): *Promoting resilience in child and family social work: Issues for social work practice, education and policy*, in: *Social Work Education*, vol. 23, no. 1, pp. 93-104.
- Guldager, J. (2015): *Videnskabsteori – en indføring for praktikere*, Akademisk Forlag, København.
- Halkier, B. (2005): *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, R.M.Ø. & Nielsen, K.B. (2015): *Er mor virkelig den bedste i verden? Et studie af betydningen af samvær mellem anbragte børn og biologiske forældre*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Hart, R. (1992): *Children's participation. From tokenism to citizenship*, in: *Innocenti Essays no.4*, UNICEF.
- Jacobsen, T.B. et al. (2010): *Efterværn – støtte til tidligere anbragte unge*. Midtvejsevaluering af forsøg af forsøg med efterværn under handlingsprogrammet; "Lige muligheder". København: Socialforskningsinstituttet.
- Jakobsen, T.B. & Egelund, T. (2011): *Er der terapi i miljøet? Behandlingsfilosofi og hverdagspraksis på behandlingshjem*, i: Tine Egelund & Turf Böcker Jakobsen (red.), *Modsætninger og Strategier når børn og unge anbringes*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kendrick, A. (2013): *Relations, relationships and relatedness: Residential child care and the family metaphor*, in: *Child & Family Social Work*, vol. 18, no. 1, pp. 77-86.
- Kildedal, K. (2005): *Aktionsforskning: én af vejene til udvikling af det sociale arbejdes praksis*, i: Annette Munch (red.), *Forskning og socialt arbejde med udsatte børn og unge: en antologi*. Aabenraa: UFC Børn og Unge, s.151-171.
- Klyvø, L. (2011): *Når samværet er svært. Perspektiver på plejebørns samvær i Københavns Kommune*, Center for Familiepleje/Videnscenter for Familiepleje, Københavns Kommune, København.
- Knudsen, L. (2009): *Børn og unge anbragt i slægten*. En sammenligning af slægtsanbringelser og anbringelser i traditionel familiepleje. København: Socialforskningsinstituttet.
- Kvale, S. (1997): *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Københavns Kommune (2015): *Tæt på familien, omstilling af ungeområdet (programbeskrivelse)*
Københavns Kommune, Socialforvaltningen, Borgercenter Børn og Unge.

Københavns Kommune (2012): *Strategi 2012-2014, Københavns Kommunes strategi for udvikling af arbejdet med udsatte børn, unge og deres familier*, Socialforvaltningen 2012.

Larsen, M. (2009): *Børn med etnisk minoritetsbaggrund i familiepleje. Perspektiver på anbringelse i Københavns Kommune*. København: Københavns Kommune, Socialforvaltningen, Center for Familiepleje/Videnscenter for Familiepleje.

Larsen, M., Frederiksen, A. & Klyvø, L. (2012): *Teenagere i familiepleje – set fra anbragte unge og plejeforældres perspektiv*, Center for Familiepleje/Videnscenter for Familiepleje, Københavns Kommune, København: TryKKeriet.

Martin, P. & Jackson, S. (2002): *Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers*, in: *Child and Family Social Work*, vol. 7, pp.121-130.

McClung, M. & Gayle, V. (2013): *Social capital as a mechanism for exploring the low achievements of looked after children*, in: *Journal of Children's Services*, vol. 8, no. 1, pp. 52-64.

Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*. København: AKF/Anvendt KommunalForskning.

Mørch, Y. & Rosenbeck, B. (2010): *Rejser og forandring: Intersektioner af klasse, køn og etnicitet*, i: *Kvinder, Køn og Forskning*, nr. 1, s. 7-16.

Neil, E., Beek, M. & Schofield, G. (2003): *Thinking About and Managing Contact in Permanent Placements: The Differences and Similarities Between Adoptive Parents and Foster Carers*, in: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, nr. 8(3), s. 401-418.

Nielsen, J.C. et al. (2011): *Når det er svært at være ung i DK - unges beretninger om mistroivsel og ungdomsliv*. Århus: Center for Ungdomsforskning (CEFU), Århus Universitet.

Olsen, R.F., Egelund, T. & Lausten, M. (2011): *Tidligere anbragte som unge og voksne*. København: Socialforskningsinstituttet.

Ottosen, M.H. et al. (2014): *Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2014*. København: Socialforskningsinstituttet.

Ottosen, M.H. et al. (2015): *Anbragte børn og unges trivsel 2014*, København: Socialforskningsinstituttet.

Perthou, A. et al. (2008): *Skolegang under anbringelse*. København: Socialforskningsinstituttet.

Perthou, A., Mortensøn, M.D., & Andersen, D. (2008): *Skolegang under anbringelse*. Delrapport 3. København: Socialforskningsinstituttet.

Quinton, D., Rushton, A., Dance, C. & Mayes, D. (1997): *Contact between Placed away from Home and their Birth Parents: Research Issues and Evidence*, in: *Clinical Child Psychology and psychiatry*, nr. 2(3), s. 393-413.

Rosaldo, R. (1989): *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.

Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sander, M. (2012): *Signaturprojekt anbragte børns læring*, København: Egmont Fonden.

Servicestyrelsen (2007): *Håndbog om anbringelsesreformen*. Odense: Servicestyrelsen.

Servicestyrelsen (2011): *Håndbog om Barnets Reform*. Odense: Servicestyrelsen.

Skilbred, D. & Iversen, A.C. (2014): *Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer?*, i: *Norges Barnevern*, årg. 91, nr. 4, s. 160-176.

Social -og Integrationsministeriet (2015): Lovbekendtgørelse nr.1284 af 17/11 2015 (Serviceloven §71).

Spradley, J. (1979): *The ethnographic Interview*. Belmont, CA: Wadsworth.

Tideman, E. et al. (2011): *Improving foster children's school achievements – promising results from a Swedish intense study*, i: *Adoption & Fostering*, volume 35, number 1, 2011.

Undervisningsministeriet (2012): *Bag om inklusion*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Vinnerljung, B. (2012): *Skolans betydelse för placerade barns utveckling*. Oplæg ved Evidenskonference – inklusion og positive resultater på børn og ungeområdet. Nyborg 28. august 2012 (kan hentes på <http://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/dokumenterede-metoder-born-og-unge/konferencemateriale/evidenskonference-2012> Socialstyrelsen, København).

Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2011): *Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care vs. adoption. A Swedish national cohort study*, Artikel i: *Children and Youth Services Review*, oktober 2011. Stockholm: Stockholm University.

Warming, H. (2002): *Det er lidt svært – men jeg må jo sige min mening*. København: Frydenlund.

Warming, H. et al. (2003): *Lærestykker fra arbejdet med evaluering af en terapeutisk samtalegruppe for familieplejeanbragte børn*, Matrix 20.årgang nr. 3 s.243-285.

Warming, H. (2005): *Har andre plejebørn det som mig?* København: Frydenlund.

Warming, H. (2011): *Børneperspektiver*. København: Akademisk forlag.

Werner, E. (2005): *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*.
Focal Point. Summer 2005, Vol. 19 No. 1.

Zeuner, L. (2000): *Unge mellem egne mål og fællesskab - Værdier og valg blandt elever i de studieforberedende ungdomsuddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet.

Bilag: Skolerelaterede aktiviteter implementeret i Center for familiepleje

I dette bilag beskrives forskellige aktiviteter, som vi har igangsat i Center for Familiepleje for at styrke plejebørns skolegang. Vi beskriver indledningsvis aktiviteter som blev iværksat på baggrund af en faglig formiddag i Center for Familiepleje for familieplejekonsulenter og ledelse, hvor nærværende undersøgelses foreløbige resultater blev præsenteret og diskuteret. Dernæst beskriver vi andre aktiviteter, som blev iværksat i Center for Familiepleje med det sigte at styrke plejebørns skolegang.

Formidling af undersøgelsens resultater i Center for Familiepleje og aktiviteter der udspringer heraf:

På den faglige formiddag fortalte vi indledningsvist om de foreløbige resultater af undersøgelsen, hvorefter familieplejekonsulenterne blev inddelt i tre forskellige workshops, hvor de skulle diskutere følgende tre fokuspunkter:

1. Hvordan kan plejefamilier støtte endnu bedre op om børnenes almene læring og skolegang?

- Hvordan er det jeres indtryk, at plejefamilierne styrker børnenes almenviden f.eks. læser højt for dem, taler med dem om nyheder, historie, politik, bøger, tager på museum osv.?
- Hvad gør I som konsulenter, der yder råd og vejledning, for at sætte læring og almenviden på dagsorden ved besøg, og kan der gøres andet og mere?
- Hvordan kan vi styrke fokus på plejefamiliens støtte til plejebørns skolegang ved forundersøgelbesøg?

2. Hvordan kan vi øge støtten til plejebørnenes lektielæsning?

- Er plejeforældrene altid klædt godt nok på til at hjælpe børnene og de unge i de enkelte fag?
- Benytter de sig af hjælp udefra? Hvilken?
- Bruges frivillige organisationer f.eks. Ungdommens Røde Kors af plejefamilier? Kunne der være perspektiv i brugen af disse?
- Er der perspektiver i at bruge Online lektiehjælp?
- Hvad er erfaringerne med betalt lektiehjælp? Er der behov for mere af dette? Hvem har særligt behov?

3. Samarbejdet med myndighedssiden om skolegang

- Hvordan får man som konsulent relevant viden om barnets skolegang og behov?
- Diskussion af ansvaret for børnenes skolegang mellem myndighedssiden og CFF. Hvordan fungerer det i dag? Kan vi gøre det bedre?
- Mere vidensdeling på tværs i sagerne? Hvordan?
- Fælles temadag om skolegang?

Samlet set tegnede der sig det billede, at mange plejefamilier værdisætter skolegang overfor deres plejebørn og søger at støtte op om skolegangen på forskellig vis. Dette gør de f.eks. gennem støtte til lektielæsning og i dialogen med deres plejebørn, hvor der også kan være fokus på arbejdet med at udvikle barnets omverdensforståelse. Det var imidlertid også familieplejekonsulenternes oplevelse, at ikke alle plejefamilier er i

stand til at hjælpe med lektier i de enkelte fag, fordi de ikke selv har de skolefaglige forudsætninger for det. Familieplejekonsulenterne efterspurgte flere konkrete ideer og redskaber til, hvordan de kan tale med plejefamilierne om vigtigheden af støtten til skolegang. Det blev blandt andet fremført, at skolegang kunne være et følsomt emne i plejefamilier, der ikke selv har gået særlig længe i skole eller plejefamilier, som har vanskeligheder med eksempelvis at skrive og stave, f.eks. hvis de er ordblinde.

På baggrund af drøftelserne i de tre workshops og den viden, der udsprang af undersøgelsen, besluttede vi i dialog med medarbejdere og chefer at gå i gang med implementering af forskellige tiltag i Center for Familiepleje, alle med det overordnede formål at styrke indsatsen i forhold til plejebørns skolegang. Disse beskrives nedenfor:

Fokus på skolegang i forundersøgelservejledning og i tilsynsvejledning

I Center for Familiepleje anvendes to forskellige vejledninger i arbejdet med plejefamilierne og de anbragte børn. Den ene vejledning benyttes ved forundersøgelser - og godkendelsesbesøg ude i nye plejefamilier og bærer titlen; "Vejledning i forundersøgelse af plejefamilier". Den anden vejledning benyttes ved råd og vejledningsbesøg i igangværende plejeforhold og bærer titlen; "Vejledning i: Det personrettede tilsyn med familiepleje-anbragte børn og unge samt råd og vejledning til plejefamilier" (i det daglige omtalt "Tilsynsvejledningen").

Disse to vejledninger har vi opdateret, dels med henblik på at få afdækket kommende plejefamiliers forudsætninger for at støtte op om et plejebarns skolegang og almindelse (forundersøgelservejledningen), dels for at styrke familieplejekonsulenternes konkrete rådgivning til plejefamilierne i eksisterende plejeforhold i forhold til plejefamiliernes støtte til plejebørnenes skolegang. I forundersøgelservejledningen kom den nye tekst og spørgsmålene til at omhandle plejeforældrenes støtte til skolegang og lektielæsning og deres støtte til børnenes almene dannelse og omverdensforståelse, og se ud som følger:

"Skolegang og uddannelse er vigtigt at prioritere under anbringelsen, da børnene ofte kommer fra marginaliserede og oplevelsesfattige familier med en uddannelsesfjern baggrund. Børnene har derfor et særligt behov for at blive støttet på dette punkt. Forskning viser, at den væsentligste faktor, for at anbragte børn klarer sig godt i voksenalderen, er, at de klarer sig godt i skolen og får en uddannelse. Punktet skal derfor afdække kommende plejeforældres forudsætninger for at hjælpe plejebarnet med lektier i de forskellige fag i skolen. En måde at spørge til dette på kan være at interessere sig for, hvordan plejefamilien har formået at hjælpe evt. egne børn i de forskellige fag i skolen, og om familien har rutiner omkring skolegang og lektielæsning. Det skal i den sammenhæng også afdækkes, om familien mener, at skolegang og uddannelse har værdi.

Spørgsmål til spørgeguide:

- Hvilke erfaringer har I med at hjælpe egne børn med lektier?
- Er der nogen fag, I har svært ved? (dansk, matematik osv.)?
- Hvad tænker I, at I kan gøre for at sikre, at plejebarnet støttes i de fag, hvor I evt. selv har svært ved at hjælpe?
- Har I erfaringer med at have nogen rutiner omkring lektielæsning og skolearbejde? Hvilke?
- Er skolegang og uddannelse en værdi i familien? Hvorfor/hvorfor ikke?

Plejefamilien bør interessere sig for at give barnet nogle muligheder for at forstå sig selv i det samfund og den kultur, det vokser op i. Børnene har et særligt behov herfor, fordi de ofte ikke har fået fundamental almenviden med sig fra forældrene.

Det skal derfor afdækkes, om plejeforældre er opmærksomme og indstillede på, at de skal bidrage til at stimulere barnets sprog, begrebsverden og generelle viden om samfundsforhold, politik, natur/dyr, historie og kultur. Almen viden kan nemt tænkes ind i dagligdagen på mange forskellige konkrete måder. F.eks. kan plejeforældre med fordel læse bøger sammen med børnene og gå på biblioteket, hvor der kan lånes bøger, musik og film. Plejeforældre kan gå i biografen, på museum, planetarium, i skoven, eller på stranden med barnet, hvor der kan samtales om, hvad man her finder. Man kan også som plejeforældre læse en artikel i en avis eller se nyheder og udsendelser sammen med sit – lidt ældre- plejebarn.

Spørgsmål til spørgeguiden:

- Læser I højt for egne børn? Ville I være indstillede på at gøre dette for et plejebarn dagligt?
- Hvilke erfaringer har I med at benytte lokale biblioteker/kulturtilbud/museer? Ville I være indstillede på at benytte biblioteket til lån af bøger, film eller musik?
- Hvordan vil I stimulere barnets sprog, begrebsudvikling og omverdensforståelse?
- Hvordan ville I være indstillede på at samtale med plejebarnet om emner af almen karakter som f.eks. nyheder, historie, natur, kultur, politik o.a.? Evt. må I selv søge viden herom?"

Fokus på skolegang i grundkursus og på efteruddannelse

Udover tilføjes nye spørgsmål til forundersøgelservejledningen og tilsynsvejledningen valgte forfatterne bag nærværende undersøgelse – også i tråd med ideer, der fremkom på faglig formiddag – at der skulle arbejdes med at styrke fokus på plejefamiliers støtte til plejebørns skolegang. Forskerne udviklede derfor i samarbejde med kursusgruppen i Center for Familiepleje to kursusdage og underviste kommende plejefamilier på grundkursus og igangværende plejefamilier på efteruddannelse i temaet skolegang hhv. i januar 2016 og i marts 2016 med afsæt i nærværende rapports analyser og konklusioner. Det er hensigten, at emnet plejebørns skolegang fremover skal være fast emne på både grundkursus og efteruddannelse.

Øvrige aktiviteter implementeret i Center for Familiepleje:

Plejefamiliers og plejebørns deltagelse i projekt Makkerlæsning

I løbet af vinter og forår 2016 deltog en række familieplejeanbragte børn i 3.-5. klasse i forsøgsprojekt "Makkerlæsning". Projektet blev gennemført af Als Research for Socialstyrelsen og gik ud på at styrke børnenes læsefærdigheder. Plejeforældrene kom på 1-dagskursus i makkerlæsningsmetoden, hvorefter de i en periode på 3 måneder læste sammen med deres plejebarn i 20 minutter minimum 3 gange om ugen. Efterfølgende udbød Socialstyrelsen en pulje, hvor kommuner landet over kunne søge midler til at igangsætte "Makkerlæsning" for større grupper af plejebørn. Center for Familiepleje søgte denne pulje og fik tilsagn om støtte. Dette betyder, at centret fra foråret 2016 og to år frem kommer til at involvere en større gruppe plejebørn og deres plejeforældre i projektet med det formål at øge børnenes læsefærdigheder.

Udarbejdelse af inspirationsmaterialer til medarbejdere og skolelærere.

På baggrund af rapportens konklusioner og anbefalinger skal VABU udvikle et eller flere praksisnære inspirationsmaterialer til henholdsvis: sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, kontaktpædagoger, plejeforældre og skolelærere samt til anbragte børn og unge. Materialerne skal indeholde konkrete anbefalinger til hver enkelt målgruppe vedrørende støtte til plejebørns skolegang. Her skal desuden samles op på allerede eksisterende retningslinjer for samarbejdet mellem forskellige kommunale aktører om anbragte børns skolegang. Materialerne skal også indeholde en liste over frivillige organisationer, der yder lektiehjælp rundt omkring i landet. Inspirationsmaterialet vil være tilgængeligt fra vores hjemmeside (www.vabu.dk) i løbet af eftersommeren 2016.



KØBENHAVNS KOMMUNE

Socialforvaltningen

Borgercenter Børn og Unge

Center for Familiepleje /

Videnscenter for Anbragte Børn og Unge

Griffenfeldsgade 44, opgang 6, 1. sal

2200 København N

Tryk og layout: Trykkeriet