



EGMONT  
Fonden

Signaturprojekt

# ANBRAGTE BØRNS LÆRING

# Indhold

<b>Kapitel 1: Anbragte børns læring</b> .....	3
Indledning .....	3
Signaturprojektet .....	3
Læsevejledning .....	4
<b>Kapitel 2: Konklusioner og anbefalinger</b> .....	6
Ressource- eller kompenserende perspektiv .....	6
Anbragte børns kognitive niveau .....	6
Inklusion – i skole og lokalsamfund .....	6
Relationer til voksne og andre børn .....	7
Undervisning og behandling .....	7
Tilrettelæggelse af undervisning .....	8
<b>Kapitel 3: Anbragte børn i tal</b> .....	9
<b>Kapitel 4: Børnesyn</b> .....	11
Ressource- eller kompenserende perspektiv .....	11
Kort fortalt .....	11
Beskyttelse eller livsmestring? .....	11
Anerkendelse .....	12
Anbragte børns kognitive niveau .....	12
Kort fortalt .....	12
Knowledge gaps .....	13
9. klasses afgangseksamen som fundament for videre uddannelse .....	14
<b>Kapitel 5: Inklusion</b> .....	15
Inklusion – i skole og lokalsamfund .....	15
Kort fortalt .....	15
Sociale færdigheder trænes gennem inklusion .....	15
Fritidsaktiviteter – at være ligesom alle andre .....	16
Inklusion i folkeskolen.....	16
Relationer til voksne og andre børn .....	17
Kort fortalt .....	17

Gode relationer gennem forældresamarbejde .....	17
En gennemgående voksen .....	18
Fællesskab med andre børn .....	19
<b>Kapitel 6: Omsorgsfuld læring</b> .....	20
Undervisning og behandling .....	20
Kort fortalt .....	20
Det brede og det snævre undervisningsbegreb .....	20
Forskel på skole og fritid .....	21
Samarbejde mellem lærere og socialpædagoger .....	22
Tilrettelæggelse af undervisning .....	22
Kort fortalt .....	22
Undervisningssituationen .....	22
Indlærings- og adfærdsvanskeligheder .....	23
Differentieret undervisning .....	24
Støtte til lektier .....	25
<b>Litteraturliste</b> .....	26
<b>Bilag 1: Informantliste</b> .....	28

# Kapitel 1: Anbragte børns læring

## Indledning

Det er veldokumenteret, at anbragte børn og unge klarer sig væsentligt dårligere i uddannelsessystemet end deres jævnaldrende. Lave skolepræstationer og begrænsede kvalifikationer som følge heraf har store konsekvenser for de anbragte børns videre livsforløb. Som voksne klarer de tidligere anbragte sig fortsat dårligere uddannelses- og erhvervsmæssigt end resten af befolkningen.<sup>1</sup>

Undervisningen af anbragte børn og unge er ifølge forskningen generelt mangelfuld og til dels præget af mangel på opmærksomhed fra myndigheders side. Dette til trods for, at skolepræstationer er en *variabel* risikofaktor, som kan påvirkes,<sup>2</sup> og at skolegang og uddannelse er en potentiel beskyttelsesfaktor mod yderligere udsathed.<sup>3</sup>

Forskning viser, at hvis anbragte børn og unge skal have bedre fremtidsudsigter, *skal* de støttes til en bedre skolegang.<sup>4</sup> En helt ny analyse fra Social- og Integrationsministeriet påviser, at uddannelse sammen med forebyggelse og reduktion af kriminalitet er den væsentligste faktor i forhold til at understøtte en positiv ændring i udsatte børns og unges livsforløb – også i samfundsøkonomisk optik.<sup>5</sup>

Men ud over at skolegangen har stor betydning for anbragte børns fremtid, er skolen også afgørende for anbragte børns aktuelle trivsel og livskvalitet. Skolen kan bidrage til, at anbragte børn oplever ligeværdige relationer med kammerater, opbygger selvtillid og udvikler faglige og sociale kompetencer.<sup>6</sup>

## Signaturprojektet

Som forskningen viser, er anbragte børns skolegang et område, der kræver opmærksomhed. Samtidig ligger det i krydsfeltet mellem omsorg og læring, som netop er Egmont Fondens to indsatsområder. En anbringelse uden for hjemmet er desuden en af de livskriser, som Egmont Fondens støtte retter sig imod på omsorgsområdet. Særligt for anbragte børn og unge gælder også, at de ofte på én gang oplever flere af de livskriser, Egmont Fonden arbejder med – fx psykisk sårbarhed, vold i nære relationer og forældres skilsmisse. Af disse grunde er anbragte børns skolegang og uddannelse et oplagt indsatsområde for Egmont Fondens signaturprojekt.

Egmont Fondens bestyrelse har derfor besluttet, at fondens næste signaturprojekt skal handle om anbragte børns skolegang og uddannelse. Et signaturprojekt er et projekt som:

- Egmont Fonden selv er initiativtager til
- afspejler Egmont Fondens indsatsområder omsorg og læring
- Egmont Fonden fuldfinansierer eller er ene privatsponsor for
- Egmont Fonden implementerer og driver selv eller i samarbejde med en eller flere organisationer
- er en stor satsning økonomisk og tidsmæssigt

Da signaturprojektet er en stor satsning, pågår et grundigt analysearbejde forud for signaturprojektet. Dette dokument er en del af det analysearbejde. I signaturprojektets foranalyse er forskningslitteratur omhandlende anbragte børn og unge gennemgået. For at afgrænse det store felt er skandinavisk litteratur, der særligt omhandler anbragte børn og unges skolegang og uddannelse, prioriteret, ligesom

<sup>1</sup> Mortensøn & Neerbæk 2008 s. 15-16 / Olsen et al. 2011 s. 11

<sup>2</sup> Vinnerljung 2010 s. 32

<sup>3</sup> Mortensøn & Neerbæk 2008 s. 15-16

<sup>4</sup> Vinnerljung 2010 s. 32

<sup>5</sup> Rambøll for Socialministeriet 2012 s. 6

<sup>6</sup> Perthou et al. 2008 s. 16

kun litteratur, der er under ti år gammel, er gennemgået. Hermed er forskningslitteraturen begrænset til primært dansk forskning fra SFI og Aarhus Universitet samt svensk forskning. Derudover er der opsamlet pointer fra danske forskningsoversigter, som også tæller international litteratur.<sup>7</sup> Da en del af forskningslitteraturen især er koncentreret omkring døgninstitutioners interne skoler og samarbejdet mellem døgninstitutioner og skoler generelt er vidensindsamlingen til dels præget af perspektiver, der knytter sig til institutionsanbringelser. Andre perspektiver, der dækker fx plejefamilieanbringelser, søges afdækket senere i foranalysen.

De anbragte børn og unge, som det hele handler om, har fået en stemme gennem bogen TABUKA. Bogen er et resultat af det danske projekt TABUKA, hvor 39 tidligere og nuværende anbragte igennem mere end to år har diskuteret erfaringer med at være anbragt og forslag til forbedringer af anbringelsessystemet. I bogen samles erfaringerne og forslagene fra projektet. Ud over gennemlæsning af bogen fra TABUKA påtænkes børnenes perspektiv desuden inddraget senere i foranalysen gennem fokusgruppeinterview med nuværende anbragte børn og tidligere anbragte unge.

Som en del af signaturprojektets foranalyse er der, udover gennemgang af forskningslitteratur, foretaget interview med ti personer,<sup>8</sup> som tilsammen repræsenterer lærings-, omsorgs-, forvaltnings-, institutions- og forskningsperspektiver på anbringelsesområdet. Interviewene bruges til at udfordre og understøtte de konklusioner og anbefalinger, som træffes på baggrund af gennemgangen af forskningslitteraturen. Det er disse interview og informanter, der i nærværende dokument henvises til som *Egmont Fondens interview og informanterne*.

Dette dokument er en opsamling på den viden, der er tilvejebragt gennem forskningsgennemgangen og interview. Dokumentet skal fungere som et vidensfundament for kvalificeringen af signaturprojektet og er udelukkende udarbejdet til internt brug i Egmont Fonden. Dokumentet er udarbejdet i foråret 2012 af projektleder på signaturprojektets foranalyse Maria Sander.

## Læsevejledning

På baggrund af gennemgang af forskningslitteratur samt interview er der indkredset seks fokusområder, som kræver særlig opmærksomhed, når det gælder anbragte børn og unges skolegang og uddannelse. De seks fokusområder er:

- ressource- eller kompenserende perspektiv
- anbragte børns kognitive niveau
  
- inklusion i skole og lokalsamfund
- relationer til voksne og andre børn
  
- undervisning og behandling
- tilrettelæggelse af undervisning

De to første fokusområder, som handler om, hvordan der tales og tænkes om anbragte børn, behandles i kapitel 4 *Børnesyn*. De to næste fokusområder gennemgås i kapitel 5 *Inklusion*, som handler om inklusion af anbragte børn i samfundet og inklusion af betydningsfulde relationer i de anbragte børns liv. De to sidste fokusområder, som handler om undervisning af anbragte børn, behandles i kapitel 6 *Omsorgsfuld læring*. Hvert fokusområde behandles i et særskilt afsnit, der indledes med en opsamling kaldet *Kort fortalt*.

---

<sup>7</sup> Egelund et al. 2010 samt Bryderup & Trentel 2012 afsnit 1.2

<sup>8</sup> Oversigt over informanter vedlagt som bilag 1

Alle konklusioner og deraf følgende anbefalinger for hvert fokusområde er samlet i punktform i kapitel 2 *Konklusioner og anbefalinger*. Af pladshensyn gentages de ikke i kapitlerne 4, 5 og 6, hvor fokusområderne gennemgås.

I dokumentet omtales anbragte børn og unge for overskuelighedens skyld konsekvent som anbragte børn, undtagen når det specifikt handler om anbragte unge.

For så vidt muligt at undgå termen *normal* om det, der står i modsætning til specialesystemet for anbragte børn og unge, omtales skoler, der ikke er specialskoler, som folkeskolen. Specialskoler dækker over dagbehandlingstilbud og døgninstitutioners interne skoler, og de kan sagtens følge folkeskolens regler og målsætninger, men betegnes i dette dokument udelukkende som specialskoler. Folkeskolen dækker over "almindelige" folkeskoler og privatskoler.



# Kapitel 2: Konklusioner og anbefalinger

I dette kapitel præsenteres konklusionerne for hvert af de seks fokusområder. På baggrund af konklusionerne indkredses nogle anbefalinger relateret til hvert fokusområde. For overskuelighedens skyld præsenteres konklusioner og anbefalinger i punktform.

## Ressource- eller kompenserende perspektiv

### *Konklusioner*

- Lærere, pædagoger og socialrådgivere har tendens til at fokusere mindre på anbragte børns ressourcer og mere på deres problemer – uanset omfanget af problemerne
- Anbringelsessteder, der er fokuserede på anbragte børns ressourcer, opnår i højere grad, at børnene inkluderes i folkeskolen end anbringelsessteder, som fokuserer på børnenes problemer

### *Anbefalinger*

- Anbragte børns ressourcer og erfaringer bør anerkendes, støttes og videreudvikles af pædagoger, plejefamilier, lærere og socialrådgivere
- Anbragte børn bør inddrages i forhold, der vedrører dem selv – fx deres skolegang – så de anerkendes og værdsættes som deltagende og handlende personer

## Anbragte børns kognitive niveau

### *Konklusioner*

- Anbragte børn befinder sig kognitivt inden for normalområdet, men præsterer under deres kognitive niveau
- Lærere, pædagoger, plejeforældre og anbragte børn selv har lave forventninger til børnenes faglige udvikling
- Anbragte børn har ofte faglige huller (*knowledge gaps*) pga. miljø- og skoleskift
- Mangelfuld eller dårlig 9. klasses afgangseksamen er den største risikofaktor for fremtidige psykosociale problemer

### *Anbefalinger*

- Forventninger til og ambitioner for anbragte børns faglige udvikling bør øges
- Det enkelte barns faglige huller bør afdækkes med standardiserede tests
- Faglig støtte til det enkelte barn bør være tilrettelagt efter de faglige kundskaber og det potentiale, som standardiserede tests afdækker
- Anbragte børns grundskoleundervisning bør mindst sigte mod en bestået 9. klasses afgangseksamen på et vist niveau i hele fagrækken

## Inklusion – i skole og lokalsamfund

### *Konklusioner*

- Den normaliseringshensigt, der ligger til grund for en anbringelse, vanskeliggøres, når anbragte børn ikke inkluderes i det omgivende samfund og dets almene institutioner

- Anbragte børns udvikling af færdigheder, der kræves i dagliglivet og i samspillet med andre mennesker, styrkes gennem inklusion i det omgivende samfund og dets almene institutioner
- Det er de færreste anbragte børn, der modtager undervisning i specialesystemet, som senere (gen)integreres i folkeskolen
- En målrettet inklusionsindsats i en folkeskoleklasse medfører, at anbragte børn oplever sig som en del af det sociale fællesskab

### *Anbefalinger*

- Anbragte børn bør gennem en prosocial indsats så vidt muligt inkluderes i folkeskolen og lokalmiljøets foreninger, sportsklubber m.v.
- Det bør afdækkes, hvordan inklusion af anbragte børn i folkeskolen bedst kan realiseres
- Accepten af forskelligheder og særlige behov bør øges blandt lærere, klassekammerater, der ikke er anbragt, og deres forældre i tilstrækkelig grad til, at anbragte børn kan indgå i folkeskoleklasser og være en del af det sociale fællesskab

## Relationer til voksne og andre børn

### *Konklusioner*

- Anbragte børns hverdag bliver mindre konfliktfyldt, når de biologiske forældre inddrages i deres børns hverdagsliv og skolegang
- En stabil, gennemgående voksen har afgørende betydning for anbragte børns trivsel og uddannelsessucces
- Andre børn, fx klassekammerater, har afgørende – positiv eller negativ – betydning for anbragte børns trivsel

### *Anbefalinger*

- Anbragte børns biologiske forældre bør inddrages i børnenes skolegang i det omfang, de magter det, og det er relevant for børnene
- Anbragte børn bør tilbydes en fleksibel, uvildig, gennemgående støtteperson, som bl.a. har til opgave at støtte barnets læringsproces
- Lærere i folkeskolen skal sikre, at anbragte børn ikke mobbes, og at de trives i skolen sammen med kammeraterne
- Anbragte børns sociale kompetencer bør styrkes, så de bliver i stand til at danne positive relationer med jævnaldrende

## Undervisning og behandling

### *Konklusioner*

- I undervisningen af anbragte børn ses en tendens til at vægte social og personlig udvikling højere end faglige mål, hvorfor det socialpædagogiske indhold prioriteres højere end det faglige
- Det er en myte, at anbragte børn ikke er modtagelige for undervisning, før deres psykosociale problemer er behandlet
- Når undervisning og behandling adskilles, gives anbragte børn en mulighed for at opleve sig som kompetente og få et frirum væk fra deres problemer



## Anbefalinger

- Undervisning og behandling af anbragte børn bør holdes adskilt for at sikre, at de kompetencer, der kræves for at indgå i videre uddannelse, bliver tilvejebragt i undervisningen
- Der bør sikres et velfungerende samarbejde mellem skole og anbringelsessted fx i form af en fastansat skolekonsulent, som har ansvar for kommunikation angående børnenes trivsel og faglige udvikling
- Der bør føres kommunalt tilsyn med den undervisning og læring, som hvert anbragt barn får

## Tilrettelæggelse af undervisning

### Konklusioner

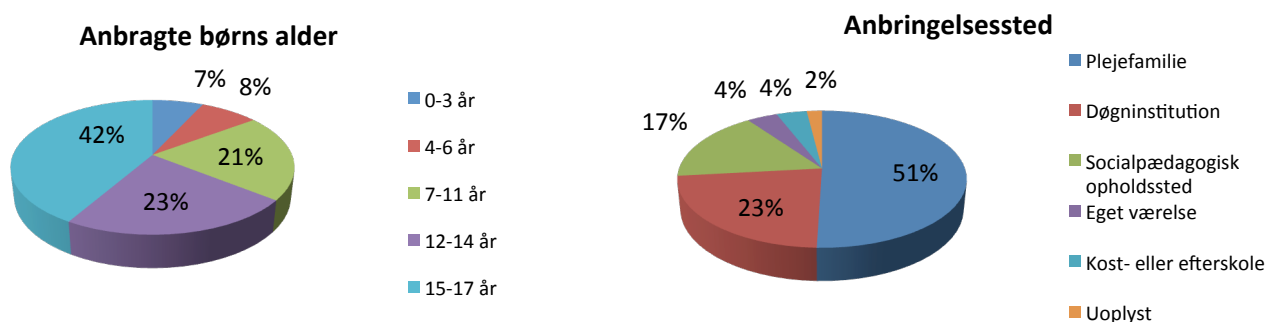
- Differentieret, fleksibel undervisning er en nødvendighed for at imødekomme anbragte børns behov for særlig støtte og opmærksomhed
- Den differentierede undervisning, anbragte børn har brug for, stiller store krav til lærernes kompetencer
- Adfærds- og indlæringsvanskeligheder er for mange anbragte børn en reaktion på en svær livssituation – vanskelighederne vil ofte forsvinde eller reduceres betragteligt, når barnet oplever faglig succes

### Anbefalinger

- Lærere bør kompetenceudvikles og efteruddannes til at kunne varetage en differentieret undervisning, der tilgodeser anbragte børns forskellige behov og læringsstile
- Anbragte børns motivation for skolegang bør styrkes gennem støtte til udvikling af sociale kompetencer
- Både børn med udadreagerende adfærd, og dem der "skintilpasser sig", bør gives opmærksomhed og faglig støtte. Støtten bør gives i dialog med barnet
- Der bør forskes i, hvordan læringstilbud for anbragte børn med diagnoser skal tilrettelægges for at sikre disse børns læring
- Anbragte børn bør støttes i deres lektielæsning

## Kapitel 3: Anbragte børn i tal

Cirka 1 % af en børneårgang er anbragt uden for hjemmet. Dette tal har været nogenlunde konstant de sidste 40 år.<sup>9</sup> Tal fra Ankestyrelsen<sup>10</sup> viser, at der i 2010 var 12.565 børn mellem 0 og 17 år, som var anbragt uden for hjemmet. 46 % var piger og 54 % drenge. Disse tal viser, hvor mange børn der var anbragt uden for hjemmet den 31. december 2010. Hvis man derimod ser på, hvor mange børn, der er anbragt uden for hjemmet i løbet af et helt kalenderår er tallet 22.275.<sup>11</sup>



I gruppen af anbragte børn og unge ses en overvægt af teenagere. Der er således en aldersskævhed, som præger det gennemsnitlige billede af anbragte børn og unge – og deres problemstillinger.<sup>12</sup> Derimod må SFIs forløbsundersøgelse af alle anbragte børn født i 1995 formodes at kunne belyse gruppen af anbragte børn, som den ser ud, før eventuelle problematikker knyttet til puberteten sætter ind. Den sidste analyse blev foretaget, da børnene var 11 år.<sup>13</sup>

Forløbsundersøgelsen viser bl.a., at anbragte børn i langt højere grad end ikke-anbragte jævnaldrende ligger uden for normalområdet på SDQ skalaen.<sup>14</sup> Den amerikanske skala måler børns trivsel og er valideret til danske forhold. Skalaen belyser børnenes emotionelle problemer, adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet, prosocial adfærd samt kammeratskabsproblemer.<sup>15</sup>

<sup>9</sup> Ottosen et al. 2010 s. 204

<sup>10</sup> Tallene fra Ankestyrelsen er også brugt til diagrammerne. Tallene er opgjort pr. 31. december 2010

<sup>11</sup> Tal fra 2009 – Rambølls beregninger for Egmont Fonden

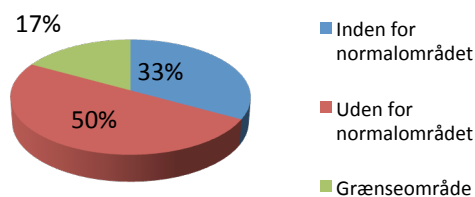
<sup>12</sup> Andersen 2008 s. 21-22

<sup>13</sup> Egelund et al. 2008

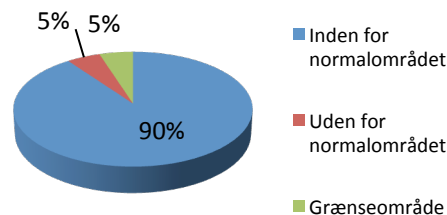
<sup>14</sup> Andersen 2008 s. 28

<sup>15</sup> Ottosen & Christensen 2008 s. 39

### Anbragte børn



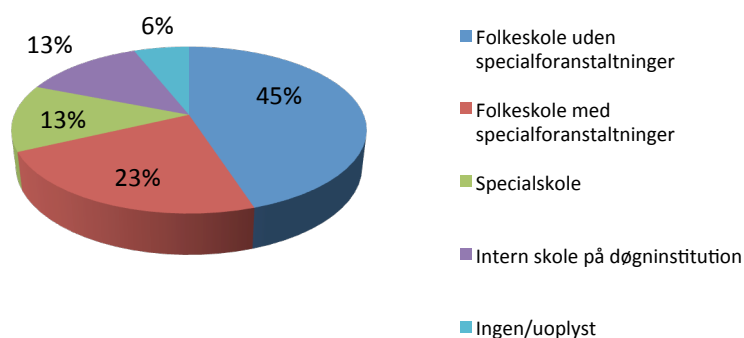
### Ikke-anbragte børn



De anbragte børn, der klarer sig bedst i skolen, er dem, som udelukkende er anbragt pga. forældres problemstillinger frem for egne diagnoser, misbrugs- eller adfærdsproblemer.<sup>16</sup> For ca. 25 % af alle anbragte børn i forløbsundersøgelsen er der i udgangspunktet grund til at tro, at de har potentialet til at klare sig på lige fod med andre børn målt på tre kriterier: De ligger inden for normalområdet på SDQ skalaen, de har ingen diagnoser, og de er uden "egen andel"<sup>17</sup> i anbringelsen. En halvt så stor gruppe på 12-13 % har de modsatte karakteristika: De har en eller flere diagnoser på alvorlig sygdom eller handicap, de ligger uden for normalområdet på SDQ skalaen, og deres anbringelse er ikke kun begrundet i forældres forhold, men også i barnets egne. Resten af børnene – mere end halvdelen – ligger imellem disse yderpunkter.<sup>18</sup>

Tal fra Ankestyrelsen viser, at forhold vedrørende barnets skolegang var årsag til 34 % af de anbringelser, der blev foretaget i 2010. For mange anbragte børn er problemer omkring skolegangen således ikke kun en konsekvens af selve anbringelsen. Til trods for den store forekomst af skoleproblemer blandt anbragte børn modtager næsten halvdelen af dem ingen særlig støtte i skolen.<sup>19</sup>

### Undervisning af anbragte børn i forløbsundersøgelsen



<sup>16</sup> Ottosen & Christensen 2008 s. 68

<sup>17</sup> Dvs. de er anbragt på baggrund af forældres problemstillinger og livsforhold

<sup>18</sup> Andersen 2008 s. 29

<sup>19</sup> Disse tal kommer dog fra forløbsundersøgelsen, hvor en stor del af børnene er anbragt i plejefamilie og går i folkeskole. Tal for en anden aldersgruppe – fx teenagere – ville sandsynligvis vise en anden fordeling.

# Kapitel 4: Børnesyn

## Ressource- eller kompenserende perspektiv

### Kort fortalt

I arbejdet med anbragte børn ses en tendens til i højere grad at fokusere på fortiden og børnenes problemer frem for på deres ressourcer og kompetenceudvikling ift. de krav, samfundet stiller – og vil stille i fremtiden. Dette til trods for, at et ressourceorienteret perspektiv kan bidrage positivt til anbragte børns inklusion fx i folkeskolen.

Når børnenes ressourcer frem for deres problemer bliver kernen i deres undervisning og behandling, anerkendes og værdsættes deres erfaringer. De får mulighed for at være deltagende og handlende personer, som lærer at tage ansvar og træffe beslutninger på egne vegne.

### Beskyttelse eller livsmestring?

Mange anbragte børn har en baggrund, der har voldt dem lærings- og/eller familiemæssige problemer, som kræver opmærksomhed i planlægningen af børnenes undervisning og behandling. Forskning peger på, at der dog er en tendens til at give børnenes problemer større opmærksomhed end de ressourcer, som de også har.<sup>20</sup>

Kernen i et sådant kompensatorisk perspektiv er barnets problemer, og hvad der kan gøres for at afhjælpe problemerne. Beskyttelse mod udefrakommende påvirkninger samt forudsigelighed vægtes højt og kommer til udtryk gennem helt faste rutiner og struktur for hverdagen, som tænkes at beskytte børnene mod en "indre uro". Det kompensatoriske perspektiv præges af en bagudrettet eller en her-og-nu-orientering, mens fremtidsorienterede mål vil være af principiel karakter, mere end det vil være reelle mål, der arbejdes systematisk hen imod.<sup>21</sup>

Som modsætning hertil står et perspektiv, hvor fokus er på barnets ressourcer og på, hvordan disse udnyttes, så barnet lærer at mestre sit liv og sine livsvilkår. Her lægges vægt på, at barnet selv tager initiativ og ansvar og oplever kontrol over egne handlinger og derigennem drager erfaringer. Anbringelsessteder, der er præget af et ressourceperspektiv, er mere fokuserede på at inkludere børnene i lokalmiljøet fx i lokale folkeskoler, end anbringelsessteder, som arbejder kompenserende. Af den grund ses også en tendens til, at ressourcefokuserede anbringelsessteder i højere grad opnår, at børnene integreres i folkeskolesystemet.<sup>22</sup>

Hvorvidt den læringsmæssige og socialpædagogiske praksis bærer præg af et ressource- eller et kompenserende perspektiv er mere eller mindre tilfældigt. Det er således ikke omfanget eller kompleksiteten af børnenes problemer, der bestemmer praksis på det enkelte anbringelsessted og den enkelte skole.<sup>23</sup> Forskellen på ressource- og kompenserende perspektiver opsummeres i en undersøgelse fra 2006 om anbragte børns skolegang:

*"Denne undersøgelse har vist, at der er en udbredt kompensatorisk tænkning både omkring den samlede indsats og i forhold til specialundervisningen. Det er tillige påvist, at der oftest er tale om individualiserede tilgange til enkelte børn og unge, hvor det er i relationen mellem de enkelte børn og den professionelle, at de manglende personlige, sociale og faglige kompetencer tænkes udviklet. Fortiden*

<sup>20</sup> Bryderup & Andsager 2006 s. 271, 279

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid. s. 10-11

<sup>23</sup> Ibid.

tænkes således i høj grad ind i såvel det socialpædagogiske arbejde som i specialundervisningen, hvorimod den fremtidige integration oftest er fraværende eller kan reduceres til abstrakte hensigtserklæringer, som ikke er sammenhængende med pædagogikken.

På denne baggrund efterlyses pædagogisk tænkning i mere kollektive lærings- og udviklingsmiljøer, hvor der i højere grad fokuseres på børnenes og de unges kompetenceudvikling i forhold til de krav, der stilles i det moderne samfund, end på at søge at lappe på fortidens skader.<sup>24</sup>

## Anerkendelse

I flere af Egmont Fondens interview fremhæves vigtigheden af at fokusere på børnenes ressourcer og sørge for, at de bliver anerkendt og værdsat som deltagende og handlende personer. Herigennem får børnene mulighed for selv at træffe beslutninger på egne vegne, tage ansvar og drage erfaringer. Flere informanter taler om at gøre børnene til subjekter i stedet for objekter – at støtte dem til at blive *“agenter i eget liv”*. Det kan fx ske ved at inddrage barnet, når der fastsættes faglige mål for hans eller hendes skolegang eller invitere barnet med til møder, der vedrører hans eller hendes anbringelse. De 4 Årstider, som er et kommunalt tilbud i Københavns Kommune for tidligere og nuværende anbragte, forklarer:

*“Det sker alt for ofte, at beslutninger bliver taget hen over hovedet på mig. Det gør mig utryk, at jeg ikke ved, hvad der foregår. Det er mit liv, men der er sjældent nogen, der spørger eller involverer mig. Det skal selvfølgelig ske på et niveau, hvor jeg kan forstå og overskue det.”<sup>25</sup>*

Det fremhæves i flere interview, at der altid vil være et udviklingsperspektiv i dét, børnene har med sig af erfaringer. Mange anbragte børn har klaret sig på trods af svære livssituationer og har derigennem udviklet ressourcer og kompetencer, som skal gives opmærksomhed og videreudvikles.<sup>26</sup>

I en forskningsoversigt fra 2009 konkluderes det, at anbragte børn selv fremhæver værdien af at blive anerkendt. Det ses som en rød tråd igennem forskningsmaterialet, at forudsætningen for et godt anbringelsesforløb ifølge de anbragte børn selv er at blive betragtet og behandlet som et selvstændigt menneske med egen betydningsfuld mening.<sup>27</sup>

Noget forskning om anbragte børns skolegang tager udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk syn.<sup>28</sup> Her forstås kategoriseringer af anbragte børn som værende frembragt gennem menneskers tænkning, sprog og social praksis. Den måde, man opfatter anbragte børn på, er i det socialkonstruktivistiske perspektiv bundet til en kontekst og er derfor foranderlig. I denne optik har det derfor afgørende betydning i hvilket omfang, man anser de anbragte børn som selvstændige individer med ressourcer og kompetencer til at agere i eget liv. Dette bekræftes med få ord fra en tidligere anbragt: *“Jeg følte ofte, at jeg blev opfattet som et problem og ikke som et barn.”<sup>29</sup>*

## Anbragte børns kognitive niveau

### Kort fortalt

Svensk forskning påviser, at anbragte børns kognitive niveau ikke er lavere end deres jævnaldrendes, men at de *præsterer* under deres kognitive niveau. Årsagen hertil er, at børnene har faglige huller<sup>30</sup> pga.

<sup>24</sup> Bryderup & Andsager 2006 s. 281

<sup>25</sup> De 4 Årstider 2012 s. 21

<sup>26</sup> Dette bekræftes i Bryderup & Andsager 2006 s. 291

<sup>27</sup> Egelund et al. 2009 s. 227

<sup>28</sup> Se fx Mortensøn & Neerbæk 2008

<sup>29</sup> De 4 Årstider 2012 s. 28

<sup>30</sup> “Faglige huller” er i mangel af bedre en oversættelse af *knowledge gaps*

skoleskift, og at lærere, pædagoger og plejefamilier som følge heraf undervurderer børnenes evner og derfor stiller lave krav til deres faglige udvikling.

Når børnenes faglige kundskaber og potentiale afdækkes gennem tests, og der kan gives en målrettet støtte i forhold til det enkelte barns faglige huller, øges barnets faglige niveau. Når de faglige kundskaber styrkes, øges sandsynligheden for, at børnene kan opnå 9. klasses afgangseksamen.

Grundskoleuddannelsen er fundamentet for videre uddannelse og har derfor afgørende betydning for anbragte børns fortsatte tilknytning til uddannelsessystemet.

### Knowledge gaps

Når anbragte børn klarer sig dårligere i uddannelsessystemet end deres jævnaldrende, er det nærliggende at forklare det med, at deres kognitive niveau ligger under gennemsnittet pga. gentagne svigt og traumer i barndommen. Et svensk forskningsprojekt konkluderer, at forklaringen snarere ligger i, at anbragte børn rent fagligt præsterer under deres evner, bl.a. fordi ambitionerne på deres vegne er lave.<sup>31</sup> I forskningsprojektet har 25 familieplejeanbragte børn, som ikke har diagnoser, og som har haft en relativ stabil anbringelse, fået særlig faglig støtte i en toårig periode. Gennem forløbet er børnenes skolepræstationer forbedret; deres koncentration og hukommelse er øget ligesom lysten til at gå i skole, og deres læse- og stavefærdigheder er forbedret markant. I forhold til deres matematiske færdigheder ses dog kun en svag forbedring.

Ved forskningsprojektets start viste IQ tests, at børnene lå inden for normalområdet, men markant under gennemsnittet for deres aldersgruppe. Læsetests og matematiske tests sammenholdt med IQ testen viste, at majoriteten af børnene præsterede under deres kognitive niveau, men ved projektets afslutning var denne diskrepans reduceret. Samtidig var børnene efter to år stort set på niveau med deres jævnaldrende i IQ tests, hvilket igen bekræftede, at børnene ved projektets start præsterede under deres egentlige formåen.<sup>32</sup>

Der fremhæves to årsager til, at de anbragte børn i forskningsprojektet præsterede under deres kognitive evner:

- Børnene har huller i deres faglige viden som en konsekvens af skoleskift
- Plejeforældre og lærere har lave forventninger og ambitioner på børnenes vegne

Kernen i forskningsprojektet var gennem standardiserede tests at afdække det enkelte barns faglige niveau og potentiale og på den baggrund tilpasse støtten efter individuelle behov. Når de faglige huller på den måde blev udfyldt, trådte potentialet frem med det resultat, at både børnene selv og de voksne omkring dem hævdede ambitionerne for børnenes faglige præstationer.<sup>33</sup>

I Egmont Fondens interview med Bo Vinnerljung, som var leder af forskningsprojektet, betegner han det som en "kronisk" problematik, at socialrådgivere, socialpædagoger, plejefamilier og lærere undervurderer anbragte børns begavelse og derfor har lave forventninger og stiller lave krav til børnenes faglige udvikling. Vinnerljung kalder det "*kognitiv forsømmelse*", fordi det holder børnenes potentiale skjult – også for børnene selv.

I et kvalitativt internationalt studie af 38 tidligere anbragte, som har opnået en lang videregående uddannelse med karakterer over middel, bekræftes betydningen af de forventninger, der stilles. De faglige præstationer styrkes, når lærere og pædagoger/plejefamilier øger ambitionerne og forventningerne på børnenes vegne og udviser interesse for deres skolegang og uddannelse.<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Tideman et al. 2011. Se også Vinnerljung & Hjern 2011 s. 1908

<sup>32</sup> Tideman et al. 2011 s. 50-51

<sup>33</sup> Ibid. s. 52-53

<sup>34</sup> Martin & Jackson 2002 s. 124



At anbragte børn har faglige huller pga. ustabil skolegang bekræftes af dansk forskning. Her påpeges det også, at anbragte børns faglige potentiale sjældent er afdækket, når de visiteres til et skoletilbud. Konsekvensen er, at det ikke nødvendigvis er det rette skoletilbud, barnet visiteres til. Ydermere er det problematisk at fastsætte faglige målsætninger, når barnets faglige niveau og potentiale ikke er kendt.<sup>35</sup>

### 9. klasses afgangseksamen som fundament for videre uddannelse

En rapport fra den svenske Socialstyrelse understøtter det svenske forskningsprojekts konklusioner om, at anbragte børn *præsterer* under deres kognitive niveau, men at de ikke *er* kognitivt under niveau. Rapporten problematiserer, at undersøgelser af anbragte børns intelligens ofte anvender resultater fra de tests, der bruges til session i militæret. Her scorer de mænd, der tidligere har været anbragt, gennemsnitligt lavere end andre. Socialstyrelsen argumenterer dog for, at det ikke er mændenes kognitive niveau, der er årsagen til, at de scorer lavt. Det er snarere det faktum, at de ikke har uddannelse ud over grundskolen, og således deres uddannelsesniveau, der er det afgørende.<sup>36</sup>

Her betones altså, at konsekvensen af manglende uddannelse ud over grundskolen er, at tidligere anbragte fortsætter med at præstere under deres kognitive evner. Som en indikator for det videre uddannelsesniveau efter grundskolen benytter den svenske Socialstyrelse sig af karaktererne fra 9. klasses afgangseksamen, som ifølge svensk forskning har betydning for tilbøjeligheden til at studere videre efter grundskolen uanset barnets socioøkonomiske baggrund. Det konkluderes endvidere, at lave eller manglende karakterer ved 9. klasses afgangseksamen er den største risikofaktor for fremtidige psykosociale problemer som kriminalitet, misbrug, selvmordsforsøg og afhængighed af offentlige ydelser.<sup>37</sup>

Også blandt Egmont Fondens informanter betones vigtigheden af 9. klasses afgangseksamen. I langt de fleste interview nævnes, at det er afgørende for anbragte børns videre livsforløb, at de får en 9. klasses afgangseksamen. Den ses som fundamentet for al videre uddannelse, og resultaterne derfra bliver derfor afgørende. Flere bruger eksemplet, at man i dag ikke kan blive gadefejter uden at kunne tale engelsk, betjene kompliceret IT udstyr og indgå i sociale sammenhænge på arbejdspladsen. Det opfattes derfor som en nødvendighed, at der arbejdes for, at anbragte børn opnår en god 9. klasses eksamen i højere grad, end tilfældet er i dag. Flere informanter ser derfor også med skepsis på tendensen til at lade anbragte børn – primært på interne skoler – kun gå til afgangseksamen i kernefagene dansk, engelsk og matematik frem for i hele fagrækken. Det er samtidig en pointe, at afgangseksamen får endnu større betydning for anbragte børn, fordi de mangler netværk og derfor kan have sværere ved at få støtte til at finde praktikpladser, jobs m.v.: *“Anbragte børn har kun dét, der står på eksamenspapiret”*, som Bo Vinnerljung udtrykker det.

I enkelte interview udtrykkes dog også en opfattelse af, at anbragte børn i en eller anden grad er anderledes end andre børn og har så mange problemer, at det ikke kan forventes, at de kan opnå en 9. klasses afgangseksamen. Dette tilbagevises dog af de repræsentanter for døgninstitutioner, som er interviewet. En af dem melder, at stort set alle deres elever går til afgangseksamen i hele fagrækken og består.<sup>38</sup> En anden fortæller, at deres elever i den interne skole har et højere gennemsnit ved afgangseksamen end eleverne på den lokale folkeskole – og understreger at pensum, censorer m.v. lever op til folkeskolens krav.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Mortensøn & Neerbæk 2008 s. 80 / Bryderup et al. 2002 s. 277-278

<sup>36</sup> Vinnerljung et al. 2010 s. 242

<sup>37</sup> Ibid. s. 228

<sup>38</sup> Egmont Fondens interview med Søren Haaber Johansen

<sup>39</sup> Egmont Fondens interview med Niels Brun Madsen

# Kapitel 5: Inklusion

## Inklusion – i skole og lokalsamfund

### Kort fortalt

Anbragte børn befinder sig i en marginaliseret position, som forstærkes yderligere, når de afgrænses fra det omgivende samfund. Dette gælder fx, når et anbragt barn tages ud af folkeskolen for at modtage specialundervisning. Jo mindre børnene inkluderes i folkeskoler, fritids- og foreningsliv m.v., des sværere bliver det for dem at afprøve og opøve de sociale færdigheder, der kræves for at fungere og begå sig i samfundet. Målet med at fjerne børn fra hjemmet er netop at inkludere dem i samfundet og give dem opvækstvilkår, der ligner andre børns. Der ligger dermed et paradoks i, at inklusion i samfundet søges opfyldt gennem eksklusion fra samfundets almene institutioner for børn og unge.

Gennem inklusion gives anbragte børn mulighed for at indgå i livssammenhænge, hvor de kan klare sig godt og opnå succes. Dermed kan deres følelse af normalitet styrkes.

### Sociale færdigheder trænes gennem inklusion

Børn, der er anbragt uden for hjemmet, befinder sig i en marginaliseret position i kraft af, at de ikke bor sammen med deres forældre, sådan som deres jævnaldrende gør. Når anbragte børn ekskluderes fra det omgivende samfund og dets almene institutioner, øges marginaliseringen yderligere. Det gælder fx på døgninstitutioner, hvor alle børnenes aktiviteter – skole, fritid, leg og hvile – foregår på samme matrikel.

Når børnene således ekskluderes, får de ikke mulighed for at øve sociale færdigheder i en realistisk interaktion med omverdenen. Nogle anbringelsesmiljøer er så anormale i forhold til andre børns opvækstvilkår, at det paradoksalt nok bliver svært at opfylde den normaliseringshensigt, som ligger til grund for, at et barn fjernes fra hjemmet.<sup>40</sup> Dagligdagsaktiviteter, der skal fungere som en kvalificering til inklusion i samfundet, bliver i stedet et surrogat for meningsfulde aktiviteter uden for anbringelsesstedet – såkaldte *"som-om aktiviteter"*.<sup>41</sup>

Børn, der anbringes uden for hjemmet, må antages at være nogle af samfundets mest sårbare børn. Mange bliver anbragt pga. sociale og emotionelle problemstillinger, som betyder, at de ikke altid agerer ifølge normen. Børn vil orientere sig mod deres jævnaldrende, og derfor kan der opstå et "samfund i samfundet" med egne værdier, når børn med afvigende adfærd bor under samme tag. Der kan forekomme en socialisering til afvigende adfærd, hvis ikke børnene også færdes i miljøer, hvor normsvarende adfærd og regelsæt dominerer.<sup>42</sup>

Uanset miljøet opnår børnene naturligvis sociale kompetencer. Det kræver fx store kompetencer at navigere i en gruppe af skiftende voksne og børn med uforudsigelig adfærd: *"I almindelighed optræder børnene som kyndige aktører i de krævende sociale interaktioner"*.<sup>43</sup> Det afgørende er, hvorvidt de færdigheder, de lærer, også er anvendelige uden for institutionsverdenen.<sup>44</sup>

<sup>40</sup> Ottosen et al. 2010 s. 208

<sup>41</sup> Ibid. s. 206 / Egmont Fondens interview med Peter Jensen

<sup>42</sup> Egelund et al. 2010

<sup>43</sup> Egelund & Jakobsen 2009 s. 187

<sup>44</sup> Ibid. / Ottosen et al. 2010 s. 208

## Fritidsaktiviteter – at være ligesom alle andre

Anbringelsessteder, der er relativt åbne over for omverdenen, har de bedste forudsætninger for at støtte børn i at udvikle de færdigheder, der kræves i dagliglivet og i samspillet med andre mennesker.<sup>45</sup> Muligheden for at opnå sociale færdigheder styrkes altså gennem inklusion i lokalmiljøet, fx i skole, foreninger og sportsklubber.

Dette bekræftes gennem interview med tidligere og nuværende anbragte i bogen TABUKA, hvor især fritidsaktiviteter i lokalmiljøet fremhæves som et fristed, fordi det både er en metode til at *“give sine tanker fri”*, og fordi det giver mulighed for at indgå i sociale sammenhænge med jævnaldrende uden for institutionslivet. Det forklares bl.a. således:<sup>46</sup>

Sille: *“Man er bare et barn, der går til et eller andet. Jeg er ikke Sille, der er på børnehjem, men jeg er Sille, der spiller badminton ligesom alle andre.”*

Storm: *“Så er man ikke noget i kraft af ens problemer, men i kraft af det man gør [...]. Og det betyder en masse. Lige pludselig får du lov at komme med til Birgittes fødselsdag... bare fordi du er god til fucking fodbold.”*

Sille: *“De kammerater, som ikke er formet som os, de giver os jo også selvtillid til at kunne handle anderledes.”*

Dette beskrives også af flere af Egmont Fondens informanter. Nogle kalder det *“kammeratskabseffekten”*, når mødet med andre børn bliver en indgang til at skabe netværk. Et netværk, som kan styrke følelsen af normalitet – og endvidere stimulere lysten til at tilegne sig viden om nye interessefeltter, som har værdi i det sociale fællesskab.

## Inklusion i folkeskolen

I henhold til anbringelsesreformen fra 2006 har anbragte børn og unge krav på at få en undervisning, der svarer til den, som ikke-anbragte børn med samme kognitive forudsætninger tilbydes. De skal så vidt muligt undervises i folkeskolens regi, og hvis det ikke er muligt, skal undervisningen tilrettelægges med henblik på, at den enkelte kan vende tilbage til folkeskolen, så snart det er muligt.

SFI bekræfter: *“samlet set må det konkluderes, at børnene langt hen ad vejen er bedst stillede, såfremt de opnår integration i normalskolesystemet”*. I praksis er det dog de færreste børn, der modtager undervisning i specialesystemet, som vender tilbage til folkeskolen.<sup>47</sup>

Hvorvidt børn visiteres til folkeskolen eller en specialscole afgøres bl.a. af sagsbehandlerens opfattelse af folkeskolen. Blandt nogle sagsbehandlere, socialrådgivere og pædagoger forekommer der en opfattelse af, at folkeskolen ikke er rummelig. Når dette er tilfældet, vil der ved visiteringen være tilbøjelighed til at nedprioritere folkeskoleundervisning.<sup>48</sup>

Opfattelsen af, at folkeskolen ikke er rummelig, deles af flere af Egmont Fondens informanter. Her peges der på, at både lærere, klassekammerater, der ikke er anbragt og deres forældre, spiller en afgørende rolle for graden af accept af forskelligheder og særlige behov.

Undersøgelser viser, at der kun skal en relativ kortvarig men målrettet indsats til, for at anbragte børn kan indgå i en almindelig folkeskoleklasse på en måde, hvor de oplever sig som en del af det sociale fællesskab.<sup>49</sup> Netop denne inklusion i folkeskolen kan bidrage til en følelse af normalitet – en følelse som

<sup>45</sup> Egelund & Jakobsen s. 195-196

<sup>46</sup> Nielsen 2005 s. 335

<sup>47</sup> Hansen 2005 s. 19 / Bryderup et al. 2002 s. 275 / Egmont Fondens interview med Søren Skjødt

<sup>48</sup> Andersen 2008 s. 10

<sup>49</sup> Egelund et al. 2009 s. 113. Se også Hansen 2005

mange anbragte børn stræber efter at opnå. Især for de børn, der klarer sig godt i skolen, bliver den et fristed og en arena for succesoplevelser, som styrker selvopfattelsen.<sup>50</sup>

## Relationer til voksne og andre børn

### Kort fortalt

Gode relationer til forældre, til andre voksne og til børn har stor betydning for anbragte børns trivsel, også når det kommer til skolegang og uddannelse. De biologiske forældre fylder meget i anbragte børns bevidsthed og kan være en afgørende motivationsfaktor i forhold til uddannelse. At inddrage forældrene virker anerkendende og skaber forbindelse mellem de forskellige livssammenhænge, barnet indgår i. Et godt forældresamarbejde kan desuden føre til færre konflikter – også for barnet.

Uanset niveauet af forældresamarbejde har anbragte børn behov for at have en stabil, omsorgsfuld og gennemgående voksen i sit liv. En støttende voksen, der er uvildig i forhold til skole og kommune, og hvor relationen rækker ud over selve anbringelsen. Også andre børn har afgørende indflydelse på anbragte børns trivsel. Enten negativt i form af mobning og marginalisering eller i form af en positiv og integrerende tilknytning til børnegruppen fx i skolen.

### Gode relationer gennem forældresamarbejde

For anbragte børn er det ikke de biologiske forældre, der fungerer som primære omsorgspersoner. Det reducerer dog ikke børnenes ønske om, at forældrene skal være en del af deres liv:

*”Særligt udpeger anbragte børn og unge dog relationen til forældre og anden nær familie som afgørende for, at der kan blive tale om vellykkede anbringelsesforløb. I forhold til forældrene er dette ønske dobbeltbundet, da relationerne ofte i udgangspunktet er kendetegnet ved frustrationer, bekymringer og vanskeligheder. Det ændrer imidlertid ikke ved, at forældrene fylder meget i de anbragte børns bevidsthed, hvilket er tilfældet uanset aldersgruppe og anbringelsesform.”<sup>51</sup>*

Af en ung, der selv har været anbragt, udtrykkes det således: *”Forholdet til den rigtige familie er meget vigtigt. Hvis man bliver fjernet fra plejefamilien, og man ikke har et forhold til sine forældre, er man på herrens mark. De vil være som en fremmed for dig. Det oplevede jeg med min far. Jeg flyttede hjem til en fremmed mand...”<sup>52</sup>*

Ved en anbringelse uden for hjemmet tilføjes endnu en livssammenhæng, som børnene skal kunne navigere i. For at skabe forbindelse mellem de forskellige livssammenhænge, som ofte kan virke modsætningsfyldte og have forskellige værdier, kan forældrene inddrages i det omfang, de magter det, fx som publikum til fodboldkampe, ledsagere i svømmehal og lignende.<sup>53</sup>

Også skolen kan være inkluderende over for forældre. Skolen kan ligefrem fungere som en neutral base for forældre, der har et konfliktfyldt forhold til anbringelsesstedet. Her kan de inkluderes gennem invitationer til forældremøder, teateraftner m.m.<sup>54</sup>

Fra Egmont Fondens interview er der også eksempler på, hvordan biologiske forældre med fordel kan inddrages i børnenes liv. På døgninstitutionen Bøgholt foretages et dagligt opkald til alle forældre, hvor de informeres om, hvordan deres barns dag er forløbet. Ifølge forstanderen betyder det, at forældrene

---

<sup>50</sup> Nielsen 2005 s. 321

<sup>51</sup> Egelund et al. 2009 s. 226

<sup>52</sup> De 4 Årstider 2012 s. 26

<sup>53</sup> Ottosen et al. 2010 s. 211

<sup>54</sup> Nielsen 2005 s. 330

føler sig inddraget og anerkendt som forældre, hvilket fører til langt færre konflikter – både med forældrene og med børnene, som ikke tvinges ud i situationer, hvor de føler, at de skal "vælge side".

Et kvalitativt, internationalt studie af tidligere anbragte, som har opnået en lang videregående uddannelse med karakterer over middel, understreger, hvor stor indflydelse biologiske forældre har på de valg, anbragte børn træffer – også i forhold til uddannelse. Studiet viser, at forældres interesse og opbakning til uddannelse fungerer som en afgørende motivationsfaktor uanset forældrenes eget uddannelsesniveau. Selv i tilfælde, hvor barnet/den unge ikke har haft kontakt med sine forældre i op til ti år, var forældrene en stor motivationsfaktor i forhold til uddannelse.<sup>55</sup> Et dansk forskningsprojekt bekræfter, at forældres støtte til uddannelse kan være en motivationsfaktor, men påpeger, at anbragte børns biologiske forældre sjældent har overskud eller erfaring til at fungere som en egentlig støtte og motivationsfaktor i forhold til uddannelse.<sup>56</sup>

### En gennemgående voksen

Uanset niveauet af forældresamarbejde har anbragte børn behov for at have en stabil gennemgående voksen i deres liv. Dette er et tilbagevendende tema for de tidligere og nuværende anbragte børn og unge i TABUKA. Her efterlyses en "barnets støtteperson", som kan følge barnet under hele anbringelsen – og eventuelt efter – og være uvildig i forhold til skole, kommune, psykologer m.m. Ønsket om en sådan støtteperson er dét, der fylder mest i hele materialet fra TABUKA.<sup>57</sup>

Den danske del af et internationalt forskningsprojekt, der afsluttedes i 2010 bekræfter betydningen af, at anbragte børn har en gennemgående voksen gennem hele livet, som de kan støtte sig til. Forskningsprojektet har påvist en sammenhæng mellem tidligere anbragtes grad af succes i uddannelsessystemet og tilstedeværelsen af en stabil og gennemgående voksen.<sup>58</sup> Voksenstøttens betydning for uddannelsessucces opsummeres af Robin i TABUKA materialet:

*"Der har været nogle få personer, man har haft et trygt og kærligt forhold til. Et menneske som på et eller andet tidspunkt har sagt et eller andet til én, som bliver ved med at styrke én. For eksempel mennesker, der har sagt: 'Jamen, jeg tvivler ikke på, at du kan tage den uddannelse'... Bare det, at de siger det til én, giver sådan en drivkraft de næste fem år... Det gør, at fordi de tror på mig, og jeg holder meget af dem, så skal jeg vise dem... Jeg tror, at via den kærlighed, man har til det menneske, og den kærlighed, det menneske har til én, så giver det én den styrke, man kan falde tilbage på, hvis man har det svært."<sup>59</sup>*

De voksne, der typisk omgiver anbragte børn, er "udskiftelige". Udskiftningen af voksne sker fx ved personaleskift på institutioner eller ved brud i anbringelsen. Herved gentages et tab af relationer for de anbragte børn. De tidligere og nuværende anbragte børn og unge i TABUKA ønsker et opgør med forestillingen om, at anbragte børns omsorgspersoner skal have en professionel distance. Tværtimod ønskes stærke relationer, der rækker ud over selve anbringelsen. Der efterlyses større fleksibilitet og et opgør med en såkaldt "lønmotagerbevidsthed", som fx betyder, at et barn ikke kan ringe til sin kontaktpædagog, når denne har fri, selvom der er et akut behov.<sup>60</sup> SFI påpeger, at anbringelsessteder netop er en hybrid mellem en offentlig og privat indsats, og at selv plejefamilier er professionaliserede enheder.<sup>61</sup> Men de tidligere og nuværende anbragte i TABUKA fremhæver et behov for, at "det offentlige" bliver en mindre fremtrædende del af anbringelsen.

<sup>55</sup> Martin & Jackson 2002 s. 125

<sup>56</sup> Bryderup & Trentel 2012 s. 125-130

<sup>57</sup> Nielsen 2005 kap. 6

<sup>58</sup> Bryderup & Trentel 2012 s. 102-107

<sup>59</sup> Nielsen 2005 s. 138

<sup>60</sup> Ibid. s. 145

<sup>61</sup> Ottosen et al. 2010 s. 202

## Fællesskab med andre børn

Det er ikke kun forældre og stabile voksne omsorgspersoner, der har betydning for anbragte børns trivsel. Andre børn i skolen, i fritidslivet og på anbringelsesstedet spiller også en central rolle – som kan være negativ eller positiv. Tilknytningen til forskellige børnegrupper kan fungere som en integrerende faktor, men kan også blive en udløser for marginalisering og mobning.<sup>62</sup>

At indgå i en skoleklasse og deltage i undervisningen kræver en vis tilstedeværelse af sociale kompetencer hos det enkelte barn. Personlige nederlag i skolen som følge af manglende sociale kompetencer kan på linje med faglige nederlag have konsekvenser for det enkelte barns trivsel og motivation for at gå i skole.<sup>63</sup>

Mange anbragte børn oplever mobning, enten som mobbere eller mobbeofre. I TABUKA materialet er det netop forholdet til andre børn, der oftest tales om, når det handler om skolen. Det optager de anbragte børn mere end forholdet til lærerne og undervisningen.<sup>64</sup>

I en forskningsoversigt fra 2009 slås det fast, at man ikke kan være *for* opmærksom på børnegruppen som socialt fænomen.<sup>65</sup> Især døgninstitutioner er præget af hierarkisering, og det er krævende for børnene at etablere sig i den sociale orden. Omvendt bliver fællesskabet et centralt omdrejningspunkt for tilværelsen, når det lykkes at skabe og opretholde gode relationer til de andre børn. På døgninstitutioner kan der ligefrem opstå "skæbnefællesskaber", som giver modvægt til den ensomhed, mange anbragte børn oplever.<sup>66</sup>

---

<sup>62</sup> Egelund et al. 2009 s. 220

<sup>63</sup> Walther 2009 s. 10

<sup>64</sup> Nielsen 2005 311-315

<sup>65</sup> Egelund et al. 2009 s. 220

<sup>66</sup> Ottosen et al. 2010 s. 213



# Kapitel 6: Omsorgsfuld læring

## Undervisning og behandling

### Kort fortalt

Når det gælder anbragte børns skolegang, ses en tendens til at nedprioritere faglige mål til fordel for behandling af børnenes sociale og personlige problemer. Når det således bliver elevens sociale situation snarere end elevens faglige standpunkt, der bliver bestemmende for undervisningen, sker der en sammenblanding af målene for elevens psykosociale og faglige udvikling. Konsekvensen heraf er, at børnene ikke opnår kompetencer til at indgå i videre uddannelse og arbejde.

Socialpædagogik i undervisningssituationen er en støtte til at fremme læringsprocessen, men det har konsekvenser for den faglige læring, når den bliver målet for undervisningen. Hvis behandlingen henlægges til at foregå uden for undervisningssituationen, kræver det dog et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Til gengæld kan skolen fungere som et fristed væk fra problemer og blive en livssammenhæng, hvor anbragte børn får mulighed for at opnå succes og opleve sig som kompetente.

### Det brede og det snævre undervisningsbegreb

Gennem skolegang skal det sikres, at de kompetencer, der kræves for at kunne indgå i videre uddannelse og arbejde i ungdoms- og voksenlivet, bliver tilvejebragt. Det gælder både faglige og sociale kompetencer. Forskningen peger på, at der for de anbragte børns skolegang er en tendens til særligt at fokusere på de sociale kompetencer.<sup>67</sup>

I sådanne tilfælde sidestilles sociale og personlige mål med faglige – eller går forud for dem. Frem for at rette opmærksomheden mod en faktisk øgning af faglige kundskaber er der i højere grad fokus på at tilvejebringe forudsætninger for at øge de faglige kundskaber. Dette kan også betegnes som hhv. et snævert og et bredt undervisningsbegreb.<sup>68</sup>

Det snævre undervisningsbegreb retter sig mod barnets faglige viden. Fokus er primært på at indhente forsømt læring og øge de faglige kundskaber og i mindre grad på barnets sociale udfordringer. Undervisning og behandling ses som to forskellige indsatsformer, der yder forskellige bidrag til elevens udvikling, og derfor – trods opdelingen – er komplementære.

Det brede undervisningsbegreb bygger på en forståelse af undervisningen som havende et socialpædagogisk sigte. Der fokuseres på opdragelse og behandling af børnene, og derfor vægtes det enkelte barns sociale og personlige problemer og udvikling højere end hans eller hendes faglige standpunkt.

Til grund for det brede undervisningsbegreb ligger en hierarkisk forståelse, hvor behandling anses som forudsætningen for vellykket indlæring. SFI har indkredset de tre oftest forekommende argumenter for det brede undervisningsideal:<sup>69</sup>

- Børnenes psykiske og sociale problemer blokerer for indlæringen. Børnene er derfor ikke modtagelige for indlæring, før problemerne er behandlet.
- Børnenes sociale kompetencer er så mangelfulde, at de ikke kan begå sig i en almindelig folkeskole.

<sup>67</sup> Bryderup et al. 2002 s. 272-278 / Perthou et al. 2008 s. 46-47

<sup>68</sup> Ibid.

<sup>69</sup> Perthou et al. 2008 s. 46-47

- Børnene har dårlige skoleerfaringer, som nødvendiggør, at man opbygger tillid og motivation til skolegang, før en egentlig faglig undervisning kan begynde.

Når det socialpædagogiske aspekt får en så central plads i undervisningen, kan det have den konsekvens, at de faglige mål bliver uklare, fordi der ikke skelnes mellem barnets psykosociale og faglige udvikling. Forskning peger på, at det faglige indhold i undervisning derfor skal opprioriteres:

*“Folkeskolens overordnede formål indeholder et sigte på at forberede eleverne til et fremtidigt liv som aktive samfundsborgere. Skal dette sigte realiseres, er det væsentligt, at der sker en normalisering af elevernes lærings- og udviklingsbetingelser.”<sup>70</sup>*

I undervisning af børn med særlige behov må der nødvendigvis indgå elementer af socialpædagogik, men det problematiske er, når det bliver selve indholdet af undervisningen. Forskning peger derfor på, at socialpædagogikken skal *“anvendes bevidst som en nødvendig støtte for at igangsætte en læringsproces uden at fortrænge undervisningens fagkerne.”<sup>71</sup>*

Dette bekræftes af Egmont Fondens informanter, hvoraf langt størstedelen betoner værdien af en klar adskillelse af behandling og undervisning. Flere tilbageviser det som en forfejlet strategi og en sejlivet myte, at børn ikke skulle være modtagelige for indlæring, før eventuelle psykosociale problemer er behandlet.<sup>72</sup>

### Forskel på skole og fritid

Hvis børnenes hele liv – både skolegang og fritid – underlægges et samlet socialpædagogisk sigte, står barnet i princippet til rådighed for omformning og forandring døgnet rundt. Dette svækker udvikling af selvstændighed og evnen til at skifte fra en social sammenhæng til en anden.<sup>73</sup>

Forskellige sociale arenaer har forskellige mål, kvalitetskriterier, regler m.v., som ikke automatisk kan overføres fra den ene arena til den anden. Det er derfor en nødvendighed at kunne navigere på og imellem de forskellige arenaer og kunne skabe sammenhæng imellem dem.<sup>74</sup> I denne optik er det nødvendigt, at der er en tydelig opdeling og forskel på dét, der foregår i skolen og dét, der foregår hjemme.

Ydermere vil der være et uundgåeligt fokus på barnets problemer, så længe behandlingen er det mest centrale. Ved en adskillelse af behandling og undervisning gives barnet derimod en mulighed for at få et frirum væk fra problemerne. Skolen kan fungere som en arena for succes, hvor børnene kan opleve sig som kompetente. Dette kan ses som en socialpædagogisk faktor i sig selv i stedet for en modsætning dertil.<sup>75</sup>

TABUKA bekræfter da også, at skolen kan give et løft for dem, der ellers ikke oplever megen succes, og derfor sandsynligvis har større betydning for anbragte børn end for andre børn.<sup>76</sup> Det er dog en vigtig pointe derfra, at skolen omvendt kan være en stor selvstændig belastning for dem, der ikke oplever undervisningsmæssig succes.

<sup>70</sup> Bryderup et al. 2002 s. 275

<sup>71</sup> Bryderup & Andsager 2006 s. 278 og 287

<sup>72</sup> Dette blev yderligere bekræftet af forsker Inge Bryderup til konferencen *Tidligere anbragte unges skolegang og uddannelse* på Aarhus Universitet 7. februar 2012

<sup>73</sup> Bryderup & Andsager 2006 s. 285-289

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Mortensøn & Neerbæk 2008 s. 61-62

<sup>76</sup> Nielsen 2005 s. 24

## Samarbejde mellem lærere og socialpædagoger

Hvis anbragte børns skolegang og behandling holdes adskilt, er det dog en forudsætning for et godt skoleforløb, at der er et velfungerende samarbejde mellem skole, anbringelsessted og forvaltning. Hensigten med at have et grundigt samarbejde er, at skabe synergieffekt gennem en mere nuanceret forståelse for barnets behov og derigennem sætte barnet i centrum.<sup>77</sup>

SFI påpeger, at et godt tværfagligt samarbejde mellem lærere og socialpædagoger er en vigtig brobygger imellem de livssammenhænge, barnet indgår i.<sup>78</sup> Forudsætningen for et godt samarbejde mellem skole og anbringelsessted er bl.a., at pædagoger og lærere har et indgående kendskab til hinanden og forstår og anerkender hinandens faglighed. Samarbejdet styrkes, når skolegang opfattes som en del af omsorgen for barnet, snarere end noget der står i modsætning til den sociale del af anbringelsen.<sup>79</sup>

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger vil ofte være tæt på døgninstitutioner med intern skole, hvor lærere og pædagoger er en del af den samme personalegruppe. Til gengæld kan det være en udfordring for anbringelsessteder, der har børn i flere forskellige eksterne skoler at opretholde en tæt kontakt.<sup>80</sup> En undersøgelse fra Socialministeriet viser, at det i sådanne tilfælde især er anbringelsesstedet mere end skolen, der bruger ressourcer på at sikre samarbejdet.<sup>81</sup>

En af udfordringerne ved samarbejdet er, at selvom anbringelsesstedet udnævner en kontaktpædagog, der har ansvaret for det daglige samarbejde med skolen, kan der pga. de skæve arbejdstider på en døgninstitution i praksis gå flere dage imellem, at bestemte personer er på arbejde. I en travl hverdag kan det også være en udfordring for kontaktpædagogerne at afse tiden til at opretholde et godt samarbejde med skolen og give børnene støtte til lektielæsning. Nogle anbringelsessteder imødekommer denne udfordring ved at ansætte en fuldtids- eller deltidsmedarbejder i dagtimerne fx en lærer, en "skolekonsulent" eller en socialrådgiver, som udelukkende har til opgave at støtte lektielæsningen og varetage kommunikationen med børnenes forskellige skoler om deres trivsel og faglige udvikling.<sup>82</sup>

## Tilrettelæggelse af undervisning

### Kort fortalt

Undervisning af anbragte børn stiller store krav til både lærere og elever. Mange anbragte børn har store faglige huller pga. mange skoleskift, og en del mangler også sociale kompetencer til at indgå i undervisningssammenhænge med andre børn. Undervisningsdifferentiering, opmærksomhed på elevernes forskellige læringsstile, lektiehjælp samt kompetenceudvikling af både børn og lærere er alle metoder til at skabe gunstige læringsmiljøer.

Et positivt og udviklende læringsmiljø kan også skabes, selvom en del anbragte børn betegnes som adfærdsvanskelige. Mange anbragte børns indlærings- og adfærdsvanskeligheder vil kunne afhjælpes gennem en større opmærksomhed på, at vanskelighederne i høj grad skyldes reaktionsmønstre, som er en konsekvens af svære livssituationer.

### Undervisningssituationen

De fleste anbragte børn har en skoledag, der er struktureret med klasser, timer, frikvarterer, madpakker osv. Også på mange døgninstitutioners interne skoler er dette tilfældet – dog ofte med afvekslende tilbud, fx værkstedsundervisning. Målet er, at skoledagen er så almindelig som muligt for at sikre, at

<sup>77</sup> Perthou et al. 2008 s. 19 og 58

<sup>78</sup> Ibid. s. 58

<sup>79</sup> Ibid. s. 41 og 63-64

<sup>80</sup> Ibid. s. 40-41 og 58

<sup>81</sup> Hansen 2005 s. 21-22

<sup>82</sup> Se fx Perthou et al. 2008 s. 63-64 og Hansen 2005 s. 21-27

eleverne senere kan begå sig i videre uddannelse.<sup>83</sup> I praksis kan det dog være en udfordring at skabe "almindelige" undervisningsmiljøer, hvis én, flere eller alle elever har brug for ekstra opmærksomhed og faglig støtte.

I undervisningssituationen er der et spændingsfelt imellem den indsats, der skal sikre en optimal faglig udvikling for eleverne, og de tiltag der skal sikre lærerens kontrol over undervisningssituationen.<sup>84</sup> Jo flere ressourcer, der skal bruges på at opretholde ro i undervisningen, des færre ressourcer er der til at arbejde med den faglige læring.

Et studie fra Rambøll<sup>85</sup> af internationale læringstilbud til udsatte børn og unge påpeger, at det kan være en udfordring at opretholde et gunstigt læringsmiljø for anbragte børn, som har en normbrydende og antiautoritær adfærd og derfor har mange konflikter med både klassekammerater og lærere. Det antages, at eleverne opnår større koncentration og højere fagligt udbytte, når læreren kan bruge mere tid på det faglige og mindre tid på at håndtere konflikter. Studiet viser, at når der arbejdes med effektive indsatser, som styrker børnenes sociale kompetencer og problemløsningsstrategier, styrkes relationen til klassekammerater og lærere og skaber større fremmøde og engagement i skolen. Som det blev konkluderet i forrige afsnit, er det dog ikke hensigtsmæssigt, hvis sådanne indsatser bliver gjort til indholdet af den faglige undervisning.

Rambølls studie fremhæver også lærerens rolle i undervisningssituationen. Når lærere kan varetage en proaktiv ledelse, styrkes børnenes faglige præstationer, deres holdninger til skolen og deres adfærd i undervisningssituationen. Kompetenceudvikling og efteruddannelsesaktiviteter af lærere samt mulighed for sparring viser gode resultater i forhold til at skabe en sådan positiv skolekultur.<sup>86</sup>

### Indlærings- og adfærdsvanskeligheder

Når der er en hyppigere forekomst af problemer i skolen blandt anbragte børn end blandt børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet, skyldes det bl.a., at mange anbragte børn har en diagnose. Det er da også de anbragte børn, som har diagnoser og adfærdsvanskeligheder, der klarer sig dårligst i skolen.<sup>87</sup>

Det er dog vigtigt at skelne mellem adfærdsvanskeligheder som en reaktion på livssituationen og deciderede diagnoser. En undersøgelse fra SFI viser eksempelvis, at et flertal socialpædagoger bruger begrebet "behandlingskrævende" om anbragte børn uden at kunne forklare, hvad ordet dækker over.<sup>88</sup> Fra Egmont Fondens interview med både forskere og praktikere er dette en vigtig konklusion. Fx siger Turf Böcker Jakobsen, seniorforsker på SFI: "*Adfærdsvanskeligheder er ikke en personlig egenskab, men en reaktion på barnets livssituation*". Jakobsen siger endvidere, at indlæringsvanskeligheder og adfærdsvanskeligheder er tæt forbundne og meget ofte netop vil være et reaktionsmønster snarere end en konsekvens af deciderede kognitive problemer.

Den svenske forsker Bo Vinnerljung istemmer, at for mange af de børn, der har fået prædikatet "adfærdsvanskelig", vil vanskelighederne forsvinde, når barnet får den rette støtte i skolen og oplever faglig succes. Det er en pointe fra flere interview, at børn, som har uhensigtsmæssig adfærd som en reaktion på deres livssituation, med den rette støtte kan få en god skolegang. Begge forskere understreger dog, at dette gælder børn, hvor vanskelighederne er et resultat af en problematisk livssituation. Det er mere kompliceret end som så, når det drejer sig om børn, hvis vanskeligheder bunder i deciderede diagnoser.

---

<sup>83</sup> Se fx Bryderup & Andsager 2006 s. 275

<sup>84</sup> Bryderup et al. s. 272

<sup>85</sup> Rambøll 2011 s. 15

<sup>86</sup> Ibid. s. 6

<sup>87</sup> Ottosen & Christensen 2008 s. 50

<sup>88</sup> Perthou et al. 2008 kap. 3

Det fremhæves, at der ikke findes nok viden om, hvordan man sikrer god skolegang til anbragte børn med diagnoser. En stor del af disse børn vil have særlige behov og ikke nødvendigvis kunne fungere i almindelige skolesammenhænge. Det kræver derfor andre metoder at øge deres faglige kundskaber end for anbragte børn, som ikke har diagnoser.

### Differentieret undervisning

For en stor del af de anbragte børn gælder, at de er fagligt bagud i forhold til deres jævnaldrende, som ikke er anbragt uden for hjemmet. Ofte vil der være huller i deres faglige viden, og kun ca. halvdelen vil befinde sig på et alderssvarende klassetrin.<sup>89</sup> Dette skyldes bl.a., at mange anbragte børn oplever flere miljø- og skoleskift. I undervisningen af anbragte børn stilles der derfor store krav til læreren om at kunne forestå en højt differentieret undervisning,<sup>90</sup> der kan imødekomme børnenes særlige behov.

Når undervisningen tilrettelægges, så den tilgodeser elevernes forskellige behov, føler børnene sig mødt, hvilket udvikler deres motivation og koncentration.<sup>91</sup> Det er også en konklusion fra Egmont Fondens interview, at undervisningsdifferentiering er en nødvendighed, når anbragte børn skal undervises. Der peges især på værdien af at arbejde med læringsstile. Børn lærer forskelligt, og selvom det stiller vide krav til lærerens overblik i undervisningssituationen, er der store gevinster at hente ved at tilgodese dette. En informant, der underviser på en intern skole fortæller fx om, hvordan flere af eleverne har gavn af at have musik i ørene, når de skal koncentrere sig, fordi det "skærmer af" for andre elevers aktivitet i klasselokalet.<sup>92</sup>

Det er samtidig en pointe fra flere interview, at anbragte børn, som er bagud i skolen, med den rette støtte kan motiveres så meget, at de kan indhente et års skolegang på tre måneder. Det stiller krav til, at undervisningen kan differentieres og tilpasses efter ændrede behov.

Dog påpeger forsker Inge Bryderup, at *for* differentieret undervisning virker hæmmende på børnenes udvikling af kompetencer til at indgå i undervisningssituationer med mange andre elever. Dette kan have konsekvenser for deres mulighed for senere at indgå i undervisningen på ungdomsuddannelser.<sup>93</sup> Her tænkes især på den såkaldte 1 til 1 undervisning, hvor et barn modtager undervisning alene sammen med en lærer.

En differentieret undervisning er ikke nødvendigvis lige så tilstedeværende i folkeskolen som på specialskoler. Men for anbragte børn, der går i folkeskolen, kan der også være behov for særlig støtte. Specielt kan anbragte børn, der på overfladen ser ud til at trives, have brug for ekstra opmærksomhed. Én informant kalder det at "*skintilpasse sig*", når anbragte børn, for at undgå yderligere marginalisering, holder lav profil<sup>94</sup> – i modsætning til de børn, der har en udadreagerende og normbrydende adfærd.

Der ligger dog en pointe i, at ekstra støtte kan stigmatisere barnet mere, end det allerede er i kraft af at være anbragt uden for hjemmet. Flere nuværende og tidligere anbragte børn og unge i TABUKA nævner, at ekstra støtte – hvad enten det er fagligt eller socialt – bør gives i dialog med barnet, så det er barnets egne behov, der står i centrum. Én forklarer det således: "*Man skal ikke have særbehandling, fordi man er anbragt, man skal have særbehandling efter behov*".<sup>95</sup>

---

<sup>89</sup> Egelund et al. 2009 s. 112 og 115

<sup>90</sup> Hansen 2005 s. 28-29

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Egmont Fondens interview med Søren Haaber Johansen

<sup>93</sup> Inge Bryderup til konferencen *Tidligere anbragte unges skolegang og uddannelse* på Aarhus Universitet 7. februar 2012

<sup>94</sup> Egmont Fondens interview med Bente Nielsen

<sup>95</sup> Nielsen 2005 s. 326

## Støtte til lektier

I foråret 2012 pågår en offentlig debat om, hvorvidt lektier bør afskaffes. Denne debat er også relevant, når det gælder anbragte børns skolegang. På den ene side fremføres lektier som en afgørende del af folkeskolen og som en del af en disciplinering. Andre mener derimod, at lektier virker ødelæggende for læringslysten og øger skoletrætheden. Under alle omstændigheder er der ifølge SFI behov for en differentieret indretning af lektier, så marginaliseringen ikke forstærkes for de børn, som ikke kan få støtte til lektier derhjemme.<sup>96</sup>

SFI fastslår, at det er nødvendigt, at anbringelsesstederne sætter nok ressourcer af til, at børnene kan få støtte til lektierne, fx ved at ansætte en lærer som fast lektiehjælper. Fast ansvar for at skrive i en lektiebog og ordninger, hvor kontaktpædagogen skal sørge for at lektierne passes, er ikke tilstrækkeligt.<sup>97</sup> Anden forskning problematiserer desuden, at plejefamilier og personale på institutioner ikke nødvendigvis kan give kvalificeret hjælp til lektierne.<sup>98</sup>

Rutiner omkring lektielæsning er meget forskelligartede. Nogle anbringelsessteder har formaliserede procedurer med faste tidspunkter til lektier, "stilletimer" og lignende, mens andre ordner det mere ad hoc, og endnu andre bruger det som en del af behandlingen. Forskning viser, at det ikke i så høj grad er organiseringen af lektielæsningen, der er det afgørende, men derimod støtten i forbindelse med den fx at sidde sammen med børnene, når der laves lektier, at bruge en lektiebog aktivt m.m.<sup>99</sup>

Også svensk forskning<sup>100</sup>, Rambølls studie<sup>101</sup> og Egmont Fondens interview fremhæver nødvendigheden af, at anbragte børn får støtte til lektielæsning.

---

<sup>96</sup> Perthou et al. 2008 s. 59

<sup>97</sup> Ibid. s. 11

<sup>98</sup> Bryderup & Trentel 2012 s. 189

<sup>99</sup> Perthou et al. 2008 s. 62

<sup>100</sup> Forsman & Vinnerljung 2012

<sup>101</sup> Rambøll 2011



# Litteraturliste

- Andersen, Dines (2008) *Anbragte børns undervisning – sammenfatning af tre delrapporter* SFI
- Ankestyrelsen, statistik om anbragte børn  
[http://www.ast.dk/Page\\_Pic/pdf/Anbringelsesstatistik\\_årsstatistik\\_2010\\_11\\_10\\_2011\\_15\\_46.pdf](http://www.ast.dk/Page_Pic/pdf/Anbringelsesstatistik_årsstatistik_2010_11_10_2011_15_46.pdf)
- Bryderup, Inge M. & Marlene Q. Trentel (2012) *Tidligere anbragte unge og uddannelse* Forlaget Klim
- Bryderup, Inge M. & Gry Andsager (2006) *Skolegang for anbragte børn og unge* Danmarks Pædagogiske Universitet
- Bryderup, Inge M., Bent Madsen & Anette Sejer Perthou (2002) *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer* Danmarks Pædagogiske Universitet
- De 4 Årstider (2012) *Jeg er et menneske – ikke en sag! Til sagsbehandlere, børne-ungekonsulenter og andre professionelle voksne fra de anbragte børn og unge* De 4 Årstider
- Egelund, Tine, Turf Böcker Jakobsen, Ida Hammen, Martin Olsson & Anders Høst (2010) *Sammenbrud i anbringelser af unge* SFI
- Egelund Tine, Pernille Skovbo Christensen, Turf Böcker Jakobsen, Tina Gudrun Jensen & Rikke Fuglsang Olsen (2009) *Anbragte børn og unge – en forskningsoversigt* SFI
- Egelund, Tine, Dines Andersen, Anne-Dorthe Hestbæk, Mette Lausten, Lajla Knudsen, Rikke Fuglsang Olsen, Frederik Gerstoft (2008) *Anbragte børns udvikling og vilkår* SFI
- Egelund, Tine & Turf Böcker Jakobsen (2009) *Omsorg for anbragte børn og unge. Døgninstitutionens hverdag og vilkår* Akademisk Forlag
- Forsman, Hilma & Bo Vinnerljung (2012) *Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review* (upubliceret)
- Hansen, Jytte (2005) *Skolegang – skolens betydning for anbragte børns fremtid* UFC Børn og Unge og KABU, Socialministeriets kvalitetsprojekt
- Martin, Pearl Y. & Sonia Jackson (2002) *Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers* i "Child and Family Social Work 7, 2002"
- Mortensøn, Marie Dam & Maja Natacha Neerbæk (2008) *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet* SFI
- Nielsen, Henrik Egelund (red.) (2005) *TABUKA Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge* Forlaget Børn & Unge
- Olsen, Rikke Fuglsang, Tine Egelund & Mette Lausten (2011) *Tidligere anbragte som unge voksne* SFI
- Ottosen, Mai Heide & Pernille Skovbo Christensen (2008) *Anbragte børns sundhed og skolegang* SFI
- Ottosen, Mai Heide, Dines Andersen, Lisbeth Palmhøj Nielsen, Mette Lausten & Sofie Stage (2010) *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2010* SFI
- Perthou, Anette Sejer, Marie Dam Mortensøn & Dines Andersen (2008) *Skolegang under anbringelse* SFI

Rambøll for Social- og Integrationsministeriet (2012) *Analyse af de økonomiske konsekvenser på området for udsatte børn og unge* Rambøll

Rambøll for Københavns Kommune (2011) *Litteraturstudie om udsatte børn og unges skolegang og uddannelse* Rambøll

Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Aldenius Isaksson (2011) *Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study* i "Adoption & Fostering volume 35, number 1 2011"

Vinnerljung, Bo & Anders Hjern (2011) *Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study* i "Children and Youth Services Review 33 2011"

Vinnerljung, Bo, Marie Berlin & Anders Hjern (2010) *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn* i "Socialstyrelsen Socialrapport 2010" kap. 7

Vinnerljung, Bo (2010) *Dåliga skolresultat – en tung riskfaktor för fosterbarns utveckling*  
<http://www.grkom.se/download/18.76c16fb112ca227ad19800065/D%C3%A5liga+skolresultat%3B+Bo+Vinnerljung.pdf>

Walther, Laila (red.) 2009 *Unge i mistrivsel – viden og metoder i arbejdet med udsatte unge* Forlaget Jurainformation

# Bilag 1: Informantliste

Bente Nielsen	Formand for TABUKA Leder af Baglandet i Århus
Bo Vinnerljung	Professor i Socialt Arbejde ved Stockholms Universitet Forsker ved Socialstyrelsen i Sverige
Bolette Larsen	Konsulent i Danmarks Lærerforening
Geert Jørgensen	Direktør i LOS – Landsforeningen af opholdssteder, botilbud og skolebehandlingstilbud
Niels Brun Madsen	Forstander på døgninstitutionen Bøgholt
Peter Jensen	Direktør i SPUK – Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter
Søren Haaber Johansen	Ansvarlig for netværket for lærere ansat på døgninstitutioner med intern skole Lærer på Hjortholm Kostskole
Søren Skjødt	Forstander på døgninstitutionen Godhavn Næstformand i FADD – Foreningen af Danske Døgninstitutioner for børn og unge
Tine Vesterby	Leder af familieafdelingen i Gladsaxe Kommune
Turf Böcker Jakobsen	Seniorforsker ved SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd