

Til
Socialstyrelsen

Dokumenttype
Slutrapport

Dato
21. december 2022



STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE

AFSLUTTENDE EVALUERING

INDHOLD

1.	Sammenfatning	2
2.	Indledning	13
2.1	Indsatsmodellen kort fortalt	13
2.2	Evalueringsens formål	16
2.3	Metoder og datakilder	17
3.	Karakteristik af målgruppen	19
3.1	Baggrundskarakteristika for børn og unge i indsatsen	19
4.	Resultater for de anbragte børn og unge	24
4.1	Målgruppens udvikling	25
4.2	Oplevede udbytte for målgruppen	30
4.3	Elementer i indsatsmodellen, som driver resultater for målgruppen	36
5.	Resultater for organisation og praksis	38
5.1	Samarbejde om anbragte børn og unges skolegang mellem skole og hjem	38
5.2	Tværfprofessionelt samarbejde og koordination af indsatser	41
5.3	Fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioners praksis i mødet med anbragte børn og unge	42
5.4	Elementer i indsatsmodellen, der driver resultater for organisation og praksis	47
6.	Modning og implementering af indsatsmodellen	49
6.1	Organisering af indsatsmodellen	50
6.2	De retningsgivende principper	55
6.3	Faglige elementer	59
6.4	Inddragelse af børnenes og de unges perspektiv	71
6.5	Potentiale for forankring og anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen	74
7.	Økonomisk analyse	80
7.1	Omkostningsvurdering	81
7.2	Scenariebaseret analyse	87
Bilag		92

1. SAMMENFATNING

BAGGRUND OG FORMÅL

Børn og unge, som er anbragt uden for hjemmet, oplever store vanskeligheder relateret til faglig udvikling i grundskolen og trivsel generel, både i sammenligning med deres jævnaldrende og i absolut forstand. Disse vanskeligheder i barndommen og ungdomsårene indebærer en stor risiko for, at tidligere anbragte børn og unges mulighed for at føre et selvstændigt voksenliv forringes. Samtidig viser forskning, at en god skolegang udgør en væsentlig beskyttelsesfaktor for vanskeligheder senere i ungdomsårene og voksenalivet¹.

Derfor igangsatte Socialstyrelsen i 2019 projektet '**Styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge**'. Formålet med projektet har været at udvikle og modne en indsatsmodel målrettet en styrkelse af læringsmiljøerne i skole og hjem, og derigennem løfte anbragte børn og unges faglige udvikling og trivsel. På længere sigt er målet at understøtte, at anbragte børn og unge gennemfører en ungdomsuddannelse og dermed får et godt udgangspunkt for et voksenliv kendetegnet ved selvstændighed og livskvalitet.

Projektet er finansieret af Udviklings- og Investeringsprogrammet på børne- og ungeområdet (BUIP) og er en del af satspuljeaftalen for 2019-2022. Der er afsat 29,4 mio. kr. i den samlede periode. Rambøll Management Consulting og Professionshøjskolen Absalon har samarbejdet om at udvikle indsatsmodellen, levere kompetenceudvikling og processtøtte til de tre kommuner i projektet – Hvidovre, Aabenraa og Jammerbugt Kommune – samt evaluere implementering og virkninger af modellen. Den afsluttende evaluering har til formål at kvalificere indsatsmodellen samt tilvejebringe vidensgrundlaget for Socialstyrelsens vurdering af, hvorvidt det er relevant at afprøve indsatsmodellen i en større skala. Mere konkret belyses følgende **evalueringsspørgsmål**:

- Hvilke resultater for organisation og praksis har kommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?
- Hvilke resultater for anbragte børn og unges læring og trivsel har kommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?
- Er indsatsmodellen meningsfuld, og i givet fald hvordan, for barnets nære og professionelle voksne, som implementerer den i deres praksis?
- I hvilket omfang og hvordan er indsatsmodellen implementeret i kommunerne?
- Hvilke forhold har betydning for, i hvilket omfang og hvordan indsatsmodellen er implementeret i kommunerne?
- Hvilke omkostninger til etablering og drift af indsatsmodellen har kommunerne haft, og hvad er de økonomiske konsekvenser af indsatsmodellen?

I nærværende resumé sammenfattes evalueringsrapportens hovedkonklusioner, jf. evalueringsspørgsmålene. Desuden præsenteres de væsentligste **opmærksomhedspunkter til implementeringen** samt de **anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen**, som kan udledes af evalueringens konklusioner og fund.

Rapporten henvender sig til alle, som ønsker viden om anbragte børn og skolegang, men har særlig relevans for det kommunale ledelsesniveau på skole- og socialområdet, herunder også skoleledere og fagpersoner i skolen, ledere af og rådgivere på myndighedsområdet, ledere og personale på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder samt plejeforældre.

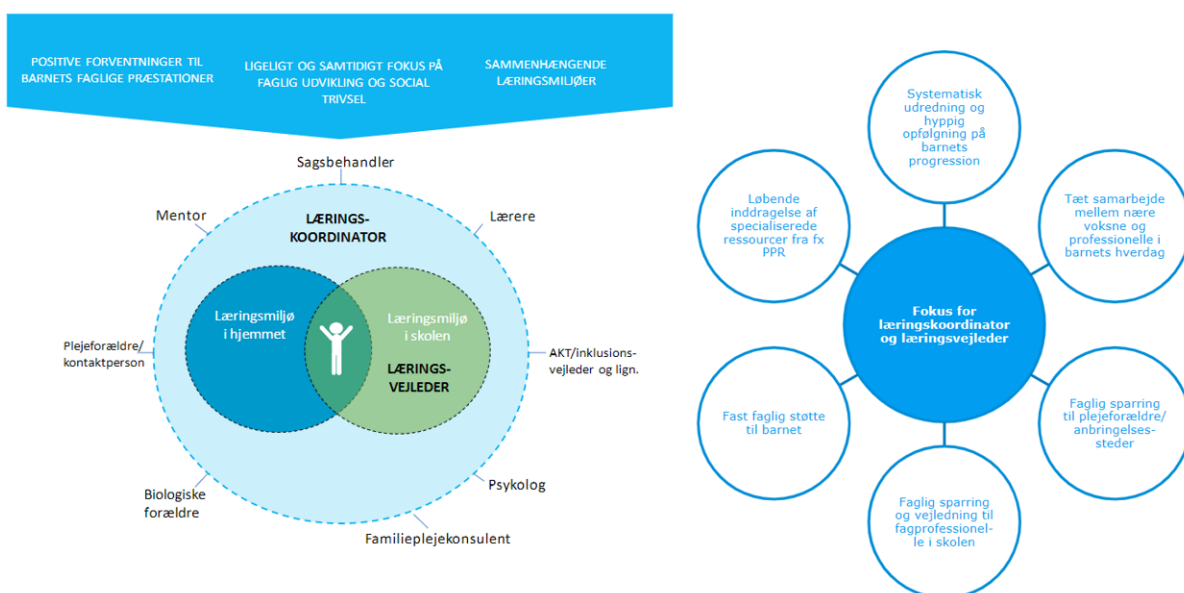
INDSATSMODELLEN KORT FORTALT

Formålet med indsatsmodellen er at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer i skolen og hjemmet (dvs. anbringelsesstedet) og sammenhængen mellem disse. Modellen bygger på en antagelse om, at en stærkere sammenhæng mellem læringsmiljøer i skole og hjem først og fremmest må skabes gennem **tværprofessionelt samarbejde med barnet/den unge i centrum for indsatsen**. Det indebærer, at støtten tilrettelægges med fokus på det enkelte barns forudsætninger, behov og kompetencer samt med kontinuerlig opmærksomhed på at inddrage barnets egne perspektiver og ønsker. Derudover er det væsentligt, at barnet støttes til at deltage i det almene læringsmiljø og fællesskab i skolen, samt at anbringelsesstedet tilrettelægger skoleunderstøttende tiltag i fritiden¹.

Indsatsmodellen består af tre retningsgivende principper og seks faglige elementer. Tilsammen udgør disse **en fælles ramme og retning** for, hvad kommunerne i projektet har skullet igangsætte som en del af den samlede indsats, men kommunerne har også haft handlerum til at udvikle og modne praksis i relation til modellens forskellige dele. En læringskoordinator i PPR samt en læringsvejleder på hver skole har udgjort de bærende organisatoriske funktioner med ansvar for at forankre indsatsmodellen i det tværprofessionelle samarbejde samt på skoler og i plejefamilier/på døgninstitutioner og opholdssteder.

Indsatsmodellens **primære målgruppe** er børn og unge, som er anbragt i familiepleje eller på institution, og som går i et alment undervisningstilbud eller specialundervisningstilbud i grundskolens 0.-10. klasse eller tilsvarende (fx en intern skole). Den **sekundære målgruppe** består af de professionelle og nære voksne, som direkte eller indirekte er en del af anbragte børn og unges hverdagsliv, og som gennem deres praksis og samarbejde kan bidrage til at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer.

Figur 1-1: Indsatsmodellens retningsgivende principper og organisatoriske funktioner (til venstre) samt faglige elementer (til højre)



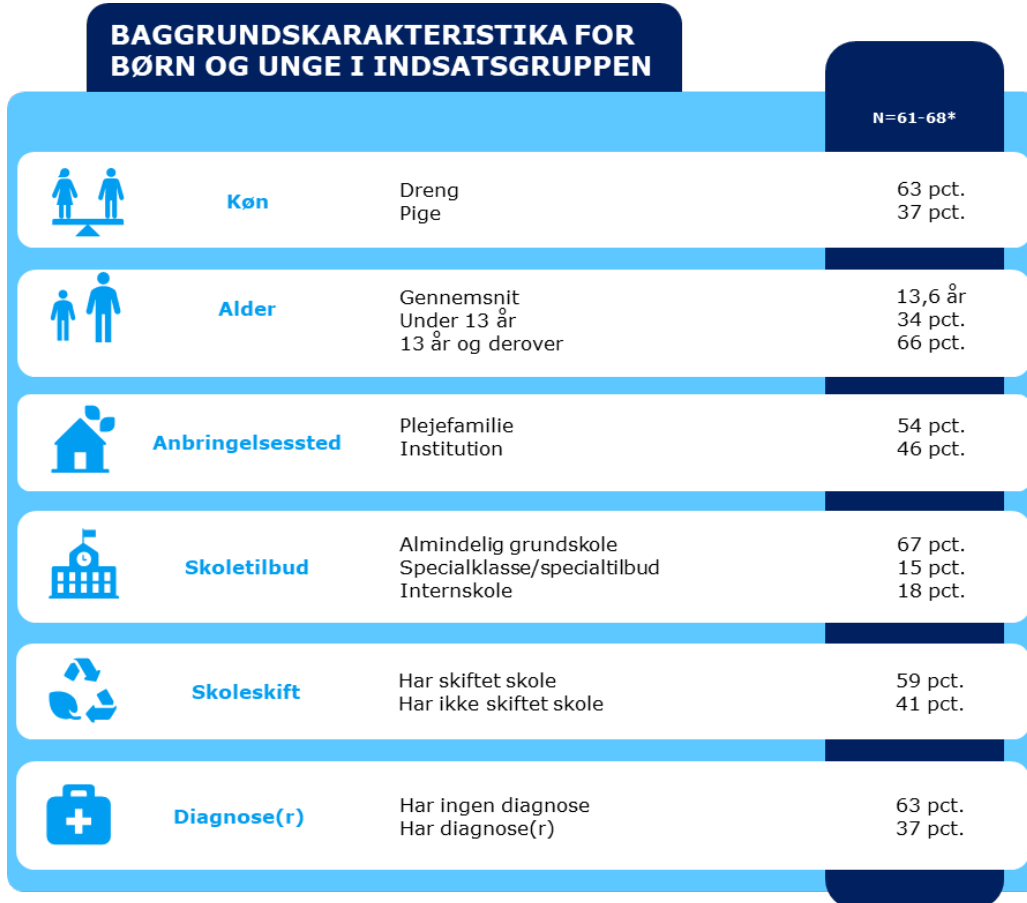
På de følgende sider sammenfattes evalueringens hovedkonklusioner om den gruppe af anbragte børn og unge, som har deltaget i indsatsen; resultater for målgruppen; kommunernes organisatoriske og faglige udbytte af arbejdet med indsatsmodellen; samt opmærksomhedspunkter til implementeringen.

¹ BESKRIVELSE AF INDSATSMODEL: STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE (socialstyrelsen.dk)

GRUPPEN AF BØRN OG UNGE, SOM HAR DELTAGET I INDSATSEN, LIGNER POPULATIONEN AF ANBRAGTE BØRN OG UNGE I DANSKE KOMMUNER PÅ CENTRALE PARAMETRE

En lille og heterogen gruppe af **68 anbragte børn og unge** har deltaget i indsatsen på tværs af de tre kommuner. Deres baggrundskarakteristika fremgår af Figur 1-2 nedenfor.

Figur 1-2: Baggrundskarakteristika for børn og unge i indsatsgruppen



*Antallet af børn og unge kan variere, fordi nogle oplysninger ikke er udfyldt for alle.

Kilde: Stamdata indsamlet af de tre kommuner som led i evalueringen.

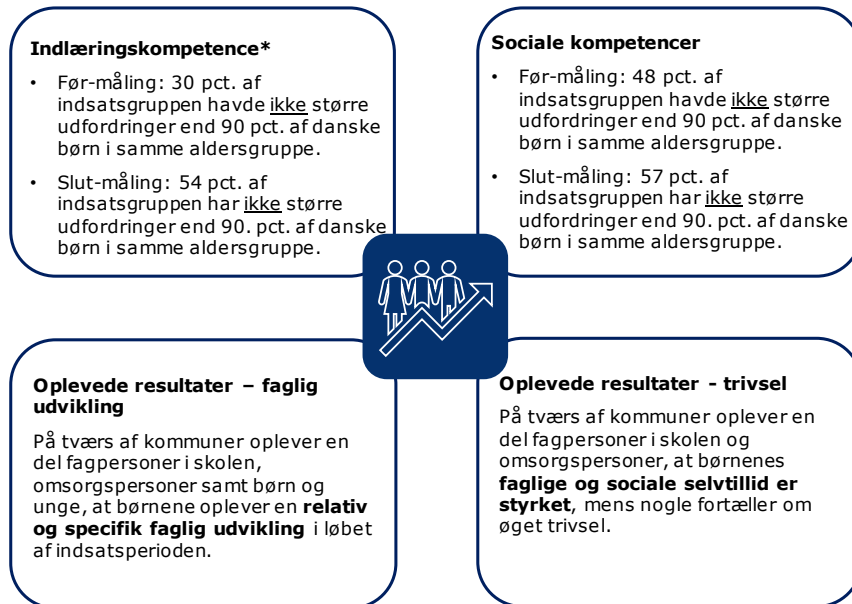
Gruppen af børn og unge, som har deltaget i indsatsen, afviger ikke væsentligt fra populationen af anbragte børn og unge på tværs af danske kommuner, hvad angår alder (under 13 år/13 år og derover) og andelen af børn og unge med mindst én diagnose. Derimod lader drenge samt anbragte børn og unge i et alment skoletilbud til at være en smule overrepræsenterede blandt de børn og unge, som har deltaget i indsatsen, når der sammenlignes med fordelingen på køn og skoletilbud af alle anbragte børn og unge i Danmark. I skoleåret 2018/2019 gik 54 pct. af alle anbragte børn og unge i den almene grundskole, mens dette gælder for 67 pct. af børnene og de unge i indsatsen. Dermed er det muligt, at evalueringens konklusioner om indsatsmodellens resultater i lidt højere grad gælder anbragte drenge og anbragte børn i et alment skoletilbud.

Evalueringens kvantitative datagrundlag er indsamlet blandt i alt 68 børn og unge og giver **begrænsede muligheder for at undersøge målgruppens progression** i løbet af indsatsperioden. Derfor er analyse af det omfattende og dybdegående, kvalitative interviewmateriale om oplevede virkninger og implementering vægtet højt i evalueringen.

INDSATSMODELLEN HAR POTENTIALE TIL AT SKABE EN POSITIV UDVIKLING I LÆRING OG TRIVSEL FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE

Evalueringen indikerer, at arbejdet med indsatsmodellen har potentiale til at skabe en positiv udvikling for anbragte børn og unge, såfremt den implementeres som tiltænkt og med høj kvalitet. Denne konklusion er baseret på analyser af progressionsdata indsamlet gennem det validerede måleredskab 5-15 samt analyser af kvalitative interviews med fagpersoner i skolen, plejeforældre/pædagoger på institutioner for anbragte børn og unge, samt nogle af de anbragte børn og unge, som har deltaget i indsatsen, se Figur 1-3.

Figur 1-3: Udvalgte resultater om målgruppens udvikling



*Indlæringskompetence vurderes af fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner med udgangspunkt i fire subdomæner: 1) læse, stave og skrive; 2) regning; 3) generel indlæring; 4) håndtering af indlæringsituationer.
Kilde: Fagpersoner i skolens udfyldelse af det validerede måleredskab 5-15 samt kvalitative interviews.

I evalueringens kvantitative analyser af målgruppens progression anvendes indlæringskompetence som en indikator for faglig udvikling, mens sociale kompetencer anvendes som en indikator for social trivsel. Som det fremgår af figuren ovenfor, finder evalueringen tegn på, at **målgruppens indlæringskompetence såvel som sociale kompetencer er forbedret i løbet af indsatsperioden** på to skoleår. Dermed adskiller de sig mindre fra gruppen af jævnaldrende danske børn og unge, end de gjorde ved indsatsens start. Disse resultater bør dog læses med forbehold for det begrænsede kvantitative datagrundlag.

Analysen af kvalitative interviewdata understøtter konklusionen om, at indsatsen har potentiale til i nogen grad at igangsætte en **positiv faglig udvikling** for anbragte børn og unge. Det er erfaringen, at en del anbragte børn og unge har oplevet en relativ og specifik faglig udvikling, hvor barnet i løbet af indsatsperioden har rykket sig fagligt i forhold til eget udgangspunkt. At den faglige udvikling hovedsageligt er specifik, vil sige, at barnet har nået et konkret fagligt mål, fx at blive bedre til at gange med tocifrede tal eller læse med kortere ophold mellem ordene. Hvad angår en generel faglig udvikling hos børnene i form af fx styrkede læsekompetencer eller matematiske kompetencer i bred forstand, finder evalueringen, at dette er opnået for et fåtal af de anbragte børn og unge i løbet af indsatsperioden.

Endvidere tegner analysen af de kvalitative interviewdata et billede af, at en del anbragte børn og unge har fået en bedre **faglig og social selvtillid** i løbet af indsatsperioden, og at nogle også trives

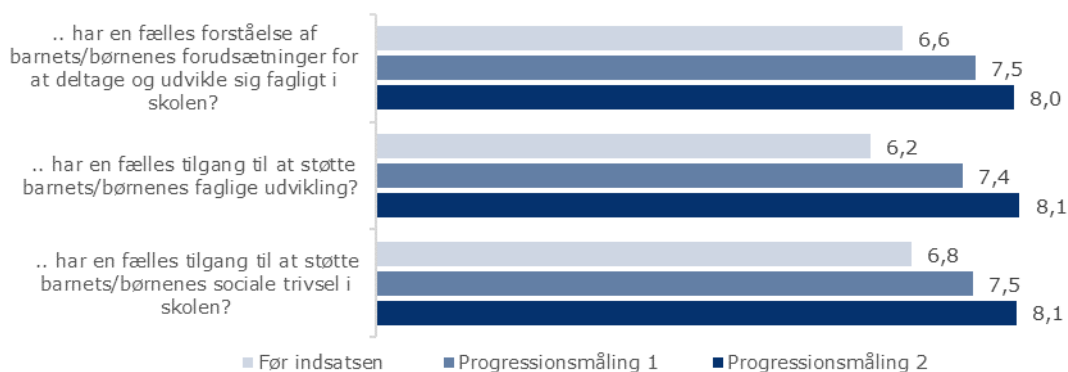
bedre i skolen. I de tilfælde, hvor barnet/den unge oplever en positiv faglig og/eller social udvikling, indikerer evalueringen, at det særligt er tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle, positive forventninger samt inddragelse af barnet/den unge og dennes motivation, der driver den positive udvikling. Ifølge international forskning er grundskoleelevers tiltro til egne evner et væsentligt afsæt for faglig udvikling². Dette understøtter nærværende evalueringens konklusion om, at indsatsmodellen har potentiale til at skabe positive resultater for målgruppens faglige udvikling under de rette forudsætninger og på sigt.

I tillæg til ovenstående viser evalueringen, at **inddragelse af det anbragte barn eget perspektiv** skaber et positivt oplevet udbytte for dele af målgruppen, som oplever, at de bliver lyttet til og anerkendt på ny vis. Imidlertid peger evalueringen også på, at børneinddragelse kræver udvikling og afprøvning af tilgange, da nogle børn i målgruppen oplever, at måden, hvorpå de inddrages, medfører uønsket opmærksomhed.

ORGANISATORISK UDBYTTET I FORM AF ET GENERELT STYRKET SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE

Evalueringen viser et generelt styrket samarbejde mellem skole og hjem (dvs. plejefamilie/institution) som resultat af arbejdet med indsatsmodellen. Mere konkret kan indsatsmodellen bidrage til en **fælles forståelse af barnets forudsætninger for læring samt en fælles tilgang til barnet**. Særligt de retningsgivende principper, den indledningsvise afdækning af barnets faglige, sociale og kognitive kompetencer samt læringskoordinatorers og læringsvejlederes arbejde med at bringe skole og hjem tættere sammen, lader til at drive denne praksisforandring. Konklusionen om et generelt styrket skole-hjem-samarbejde baseres på kvalitative interviews såvel som en spørgeskemaundersøgelse blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner (Figur 1-4).

Figur 1-4: I hvilken grad oplever du, at I på tværs af barnets/børnenes skole og plejefamilie/anbringelsessted ... (Besvaret af fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner. 1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: I måling før indsats er n=63-64, i progressionsmåling er n=61-62 og i progressionsmåling 2 er n=28.
Kilde: Surveydata.

Omvendt tegner evalueringen et tydeligt billede af, at der **i begrænset omfang er etableret tværprofessionelt samarbejde mellem skoleområdet og myndighedsområdet i den kommunale forvaltning** som led i arbejdet med indsatsmodellen. Særligt er det kun i enkelte tilfælde lykkedes at inddrage barnets rådgiver i myndighedsafdelingen kontinuerligt i samarbejdet om indsatsen. Dette er særligt vanskeligt, når barnet er anbragt af en anden kommune, men også en væsentlig udfordring, når barnet er anbragt af samme kommune, hvor plejeforældre eller institution har adresse. Således har de tre kommuners arbejde med indsatsmodellen ikke bidraget til at skabe

² Schunk, Dale & Pajares, Frank. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. Development of Achievement Motivation.

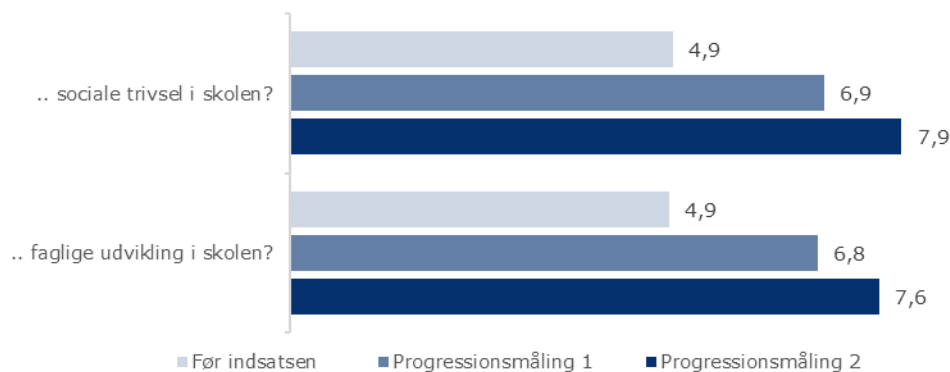
et tæt samarbejde og koordination af indsatser på tværs af indsatsområder, om end nogle kommuner har taget flere skridt i retning af en tværprofessionel samarbejdskultur end andre. Evalueringen viser, at vanskelighederne med dette blandt andet skyldes en manglende eller svag kobling på organisatorisk niveau mellem PPR, hvor læringskoordinator er forankret, og børne- og familieafdelingerne i kommunerne. På et mere overordnet plan skyldes vanskelighederne en svaghed i indsatsmodellen, som ikke i tilstrækkelig grad fremhæver tværprofessionelt samarbejde som en forudsætning for at implementere indsatsmodellen.

FAGLIG KVALIFICERING AF LÆRINGSMILJØ I HJEMMET SAMT ØGET VIDEN OM ANBRAGTE BØRN OG UNGE BLANDT FAGPERSONER I SKOLEN

Evalueringen peger på, at læringskoordinatorens faglige sparring og vejledning til plejeforældre og personale på opholdssteder/døgninstitutioner i en del tilfælde har bidraget til **en kvalificering af plejeforældres/institutioners tilrettelæggelse af læringsmiljøet i hjemmet**. Dette kommer dog tydeligst til udtryk i de tilfælde, hvor plejeforældre/institutioner i forvejen har et vist fokus på faglig læring og skoleunderstøttende aktiviteter. Dermed indikerer evalueringen, at den faglige sparring og vejledning til plejeforældre/institutioner har potentiale til at understøtte en styrkelse af læringsmiljøet i hjemmet, såfremt den implementeres som tilsigtet.

Endvidere viser evalueringen, at fagpersoner i skolen i løbet af indsatsperioden oplever at have fået mere viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser (se Figur 1-5). Det er ligeledes plejeforældre og personale på institutioners oplevelse, at fagpersoner i de deltagende skoler er blevet bedre til at understøtte barnets faglige og sociale udvikling i skolen, blandt andet i kraft af bedre indsigt i anbragte børn og unges situation og livsbetingelser. Jf. indsatsmodellens forandrings teori (Bilag 3) antages det, at læreres viden om målgruppen er en forudsætning for en styrkelse af læringsmiljøet i skolen.

Figur 1-5: I hvilken grad oplever du, at du og dine kolleger i barnets/børnenes klasse teams har tilstrækkelig viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser til at understøtte barnets/børnenes... (Besvaret af fagpersoner i skolen, 1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: I måling før indsats er n=36-37, i progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

UDFORDRINGER MED IMPLEMENTERING HINDRER, AT DE FORVENTEDE RESULTATER FOR MÅLGRUPPEN REALISERES TIL FULDE

Som nævnt indikerer evalueringen, at indsatsmodellen har potentiale til at skabe positive resultater for målgruppens faglige udvikling og trivsel. At indsatsmodellen har potentiale til at skabe resultater vil sige, at resultaterne afhænger af, at de retningsgivende principper i tilstrækkelig grad er indlejret i fagpersoner og omsorgspersoners praksis overfor anbragte børn og unge, og at de faglige elementer er implementeret som tilsigtet.

Overordnet tegner evalueringen et billede af, at indsatsmodellens tre retningsgivende principper er relevante i forhold til at understøtte et fælles fokus på og retning for arbejdet med at styrke barnets faglige og sociale udvikling. Men ved indsatsperiodens slutning er **principperne endnu ikke udbredt og indlejret i praksis i en grad, så der ses et bredt forankret fagligt og kulturelt holdningsskifte** blandt fagpersoner i skolen samt plejeforældre og døgninstitutioner/opholdssteder. Dette gælder i særligt grad princippet om, at tilgangen til anbragte børn og unge skal være præget af et samtidigt og ligeligt fokus på faglig udvikling og trivsel. Evalueringen peger på, at læringsvejledere og læringskoordinatorer har en vigtig understøttende rolle i udbredelsen og omsætningen af principperne, idet principperne har fungeret som et fikspunkt for læringskoordinatorer og -vejlederes løbende sparring og vejledning til fagpersoner i skolen og plejeforældre/anbringelsessteder. Som følge heraf er principperne i nogen grad indlejret i fagprofessionelle og nære voksnes praksis og samarbejde om anbragte børn og unges skolegang. Imidlertid viser evalueringen også, at det ikke er muligt at skabe et bredt fagligt og kulturelt holdningsskifte uden vedvarende og tydeligt fokus og facilitering fra relevante ledere, som kan sikre, at principperne indlejres i organisationen frem for hos enkeltpersoner.

Hvad angår de seks faglige elementer, viser evalueringen, at de er implementeret i forskellig grad i de tre kommuners praksis. De to elementer, som opleves som mest relevante af læringskoordinatorer og læringsvejledere; *systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression* samt *tæt samarbejde mellem skole og hjem*, er også kendetegnet ved den højeste implementeringsgrad.

Omvendt har kommunerne alle i nogen grad oplevet **udfordringer med at implementere de to faglige elementer, som skal bidrage til at styrke fagpersoner og omsorgspersoners kompetencer til at styrke læringsmiljøet i skole og hjem** gennem en kvalificering af praksis blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på opholdssteder/døgninstitutioner – *faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen samt faglig sparring og vejledning til plejeforældre/personale på institutioner*. Trods læringskoordinatorer og -vejlederes dialog og sparring med fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner har skabt et øget fokus på læring og trivsel for anbragte børn og unge, har det i mange tilfælde ikke resulteret i konkrete tiltag til at tilrettelægge læringsmiljøerne på nye måder. I forlængelse heraf er det faglige element *fast faglig støtte til barnet i hjemmet* også implementeret i varierende grad.

Vanskelighederne med at implementere disse tre faglige elementer skyldes blandt andet forhold relateret til et utilstrækkeligt ledelsesfokus og -prioritering, ressourcer til, at fagpersoner i skolen og personale på døgninstitutioner/opholdssteder kan deltage i faglig sparring, samt organisering af hverdagen og vagtskemaer på døgninstitutioner/opholdssteder. Hertil kommer en ikke ualmindelig opfattelse af trivsel som det primære mål for den pædagogiske praksis i plejefamilier/på institutioner. Evalueringen finder dog små tegn på, at denne holdning kan ændres gennem en større forståelse for skolegang som en beskyttende faktor og for anbringelsesstedets understøttende rolle for børns skolegang. Også implementeringen af *faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen* har mødt hindringer, heriblandt utilstrækkelig ledelsesmæssig prioritering og fraværet af et oplevet behov og relevans blandt fagpersoner i skolen.

INDSATSMODELLENS ORGANISATORISKE KOMPLEKSITET 'BREMSE' IMPLEMENTERING

En del af årsagen til udfordringerne med at udbrede de retningsgivende principper og skabe praksisforandringer blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/institutioner skal findes i den store organisatoriske kompleksitet, som kendetegner indsatsmodellen.

På et overordnet plan forudsætter fuld implementering af indsatsmodellen tværprofessionelt samarbejde på tværs af sektorområder for skole og myndighed samt anbringelsessteder. Dette er erfaringsmæssigt vanskeligt, da det kræver vedvarende og tydelig opbakning fra ledere på flere niveauer og flere sektorområder i den kommunale forvaltning, samt indgåelse af samarbejdsaftaler, udvikling af fælles arbejds gange o. lign. Evalueringen viser, at der i mange tilfælde er behov for øget fokus på anbragte børn og unges skolegang hos myndighed og anbringelsessteder.

På et mere praksisnært plan viser evalueringen, at læringskoordinator og læringsvejledere spiller en central rolle i at omsætte indsatsmodellen i praksis og fastholde fokus. Blot **kræver det tid, vedholdenhed og stor gennemslagskraft af læringskoordinator og læringsvejledere at 'bære' indsatsmodellens principper og faglige elementer ud til fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner** og dermed skabe praksisforandringer. Dette er formentlig også en medvirkende årsag til, at indsatsmodellen ikke er implementeret fuldt ved modningsprojektets afslutning. Indsatsmodellen placerer et stort ansvar hos læringskoordinator og læringsvejledere for at ændre praksis blandt de voksne, som har det daglige samvær med børnene i skole og hjem. Derimod har de fagpersoner og omsorgspersoner, som er tættest på børnene, ikke fået tildelt samme ansvar i indsatsmodellen.

Endelig viser evalueringen, at **rolle- og opgavefordelingen mellem læringskoordinator og -vejleder** på nogle punkter er utydeligt defineret, hvilket kan medføre unødigt kompleksitet i forhold til dialog og kontakt med plejeforældre og personale på institutioner. I praksis har det i nogle tilfælde vist sig mere effektivt, at det er læringsvejlederen, der har kontakten med og vejleder plejeforældre/personale på institutioner.

EN FORHOLDSVIS KORT INDSATSPERIODE PRÆGET AF CORONANEDLUKNINGER

Det er desuden et væsentligt opmærksomhedspunkt, om indsatsperioden på to skoleår har været tilstrækkelig til, at man med rimelighed kan forvente en fuld implementering og deraf de ønskede resultater for praksis. I tillæg til dette var det første halvandet år af indsatsperioden præget af periodevise coronanedlukninger og onlineundervisning. Det er muligt, at dette har medvirket til, at indsatsmodellen endnu ikke har vist sit fulde potentiale.

De beskrevne udfordringer relateret til implementering af indsatsmodellen og det fravær af sikre og markante resultater for målgruppen, som er en følge af implementeringsudfordringerne, giver anledning til en række **anbefalinger til justering af indsatsmodellen**. Hovedparten af anbefalingerne sigter mod en forenkling af indsatsmodellen. De konkrete anbefalinger beskrives nedenfor.

ANBEFALINGER TIL JUSTERING AF INDSATSMODELLENS PRINCIPPER OG FAGLIGE ELEMENTER

- Det anbefales, at der tilføjes et **fjerde princip om inddragelse af barnets perspektiv** i modelbeskrivelsen. Kommunernes erfaringer viser, at det er relevant at inddrage barnet samt afprøve og udvikle tilgange til inddragelse i højere grad, end det fremgår af den initiale indsatsmodel. Derfor er vurderingen, at tilføjelsen af et princip om inddragelse vil styrke opmærksomheden på vigtigheden af at tage udgangspunkt i barnets perspektiv i formulering af målsætninger, tilrettelæggelse af læringsmiljøerne samt den løbende opfølgning og justering heraf.
- Det anbefales at samle de faglige elementer om henholdsvis faglig sparring til plejeforældre/personale på institutioner og fast faglig støtte til barnet i hjemmet til **ét fagligt element, der indeholder faglig sparring og vejledning til plejeforældre/personale på institutioner om skoleunderstøttende aktiviteter i hjemmet**. Modelbeskrivelsen bør betone et bredt læringsbegreb og en nuanceret forståelse af skoleunderstøttende aktiviteter, dvs. aktiviteter med et kombineret fagligt, trivselsmæssigt og/eller socialt sigte. I denne optik kan skolestøttende aktiviteter spænde over rutiner for lektielæsning, læsetræning, læringsspil, biblioteksbesøg, tydelig interesse for barnets skolegang, facilitering af legeaftaler og meget mere. Det forventes, at en sådan justering kan skabe mere motivation for opgaven blandt plejeforældre/personale på opholdssteder/døgninstitutioner end elementet om fast faglig støtte til barnet i hjemmet, samtidig med, at det understøtter en mere helhedsorienteret udvikling af barnet med barnets motivation som omdrejningspunkt.
- Det anbefales, at det faglige element om **løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR integreres** som en del af det faglige element om systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression. Evalueringen peger på, at det er overflødigt, at specialiserede ressourcer udgør et fagligt element i sig selv, da inddragelsen af disse i praksis i høj grad sker i relation til afdækningen og opfølgningen på barnets progression.

ANBEFALINGER TIL JUSTERING AF INDSATSMODELLENS ORGANISERING

- Det anbefales, at kravet om læringskoordinatorens **organisatoriske forankring i PPR ændres til et krav om en delt forankring mellem PPR og myndighed**. Det er vurderingen, at det kan styrke læringskoordinatorens handlekraft i forhold til at etablere og koordinere tværprofessionelt samarbejde mellem skole- og anbringelsesområdet. Den delte forankring kan med fordel indebære, at læringskoordinatoren 2-3 dage om ugen har base i PPR, og 2-3 dage om ugen har base i myndighedsafdelingen. De delte fysiske forankringer kan være med til at etablere samarbejdsrelationer mellem læringskoordinator og rådgivere i myndighed, give læringskoordinatoren øget indblik i arbejdsgange i myndighed og relevant lovgivning mv. Kommuner, som vil implementere indsatsmodellen, kan i forlængelse heraf overveje, om en delt finansiering af læringskoordinatorfunktionen mellem PPR og myndighed kan være en løftestang for det tværprofessionelle samarbejde.
- Det anbefales, **at faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen og plejeforældre/institutioner samles hos læringsvejlederen**. Det vurderes, at dette kan skabe en tydeligere rollefordeling mellem læringsvejleder og læringskoordinator, hvor vejledningsopgaver placeres hos læringsvejledere, og koordinationsopgaver forbundet med det enkelte barns forløb såvel som det bredere tværprofessionelle samarbejde er placeret hos læringskoordinatoren. Det vurderes også, at det vil styrke sammenhængen mellem læringsmiljøer i skole og hjem i kraft af læringsvejlederens indblik i læringsmiljøet i skolen. Denne anbefaling rejser dog spørgsmålet om, hvorvidt læringsvejlederfunktionen skal finansieres fuldt ud af den enkelte skole, eller om finansieringen kan deles mellem skole og myndighedsafdeling. Det anbefales, at det afprøves i en eventuel afprøvningsfase med henblik på at skabe mere viden om omkostninger og udbytte.
- Endelig anbefales det, at læringskoordinator- og læringsvejlederfunktionen gøres til organisatoriske forudsætninger frem for elementer. I forlængelse heraf anbefales det at tilføje **vedvarende ledelsesfokus på flere niveauer og på tværs af sektorområder** som en organisatorisk forudsætning for indsatsmodellen, da evalueringen peger på, at læringskoordinatoren ikke kan etablere tværprofessionelt samarbejde uden tydelig ledelsesopbakning.

OMKOSTNINGER OG ØKONOMISKE KONSEKVENSER AF INDSATSMODELLEN

Som led i evalueringen er der gennemført en omkostningsvurdering samt en scenariebaseret analyse af de mulige budgetøkonomiske konsekvenser forbundet med anvendelse af indsatsmodellen.

De **samlede gennemsnitlige etableringsomkostninger per kommune udgør 982.200 DKK**. Etableringsomkostningerne dækker over medarbejdernes tids- og ressourceforbrug i forbindelse med at organisere og etablere indsatsen, samt den indledende faglige, kognitive og sociale afdækning af de anbragte børn og unge, som deltager i indsatsen.

I opgørelsen af **driftsomkostninger** skelnes der mellem årlige driftsomkostninger i henholdsvis implementeringsfasen og en senere fase, hvor indsatsen er veletableret i den kommunale praksis. Dette skyldes, at der de første år vil være behov for en projektleder. De estimerede driftsomkostninger forbundet med indsatsmodellen fremgår af Figur 1-6.

Figur 1-6: Årlige driftsomkostninger forbundet med indsatsen opgjort med og uden udgifter til projektleder (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)

M. PROJEKTLEDER		U. PROJEKTLEDER	
SAMLEDE DRIFTS-OMKOSTNINGER PR. ÅR	1.655.100 kr.	SAMLEDE DRIFTS-OMKOSTNINGER PR. ÅR	1.510.500 kr.
DRIFTSOMKOSTNINGER PR. BARN/UNG PR. ÅR	80.100 kr.	DRIFTSOMKOSTNINGER PR. BARN/UNG PR. ÅR	73.100 kr.

Note: Omkostninger pr. barn er baseret på det gennemsnitlige caseload af antal børn i kommunerne på 21 børn.
 Kilde: Egne beregninger på baggrund af indsamlede omkostningsdata.

Den **scenariebaserede analyse af de mulige budgetøkonomiske konsekvenser** bygger på en antagelse om, at indsatsmodellen har potentiale til at løfte målgruppens trivsel og læring i en grad, så fastholdelse i et alment undervisningstilbud frem for segregering til et specialundervisningstilbud er mulig. Ifølge scenarieanalysen er der et positivt nettoresultat, såfremt barnet i kraft af indsatsen går i en almenklasse uden specialundervisning frem for at modtage specialundervisning integreret i almentilbuddet. Ligeledes er der et positivt nettoresultat, såfremt barnet modtager specialundervisning integreret i almenundervisningen frem for at gå i en intern skole på en døgninstitution. Omvendt medfører det et negativt nettoresultat, såfremt barnet i kraft af indsatsen modtager specialundervisning i en almenklasse frem for at gå i en specialklasse.

EVALUERINGENS DATAGRUNDLAG

Evalueringen er baseret på fire typer af data:

- **Kvalitative interviewdata** indsamlet som led i to dages casebesøg i hver projektkommune i slutningen af indsatsperioden.
- **Kvantitative data om målgruppens udvikling** i forhold til indlæringskompetence, hukommelse og sociale kompetencer er målt før indsatsens start og to gange undervejs ved hjælp af det validerede måleredskab 5-15.
- **Surveydata** om oplevet udbytte af indsatsen blandt henholdsvis børn og unge, samt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner.
- **Data for omkostninger** forbundet med etablering og implementering af indsatsmodellen indsamlet gennem strukturerede interviews med projektledere og relevante medarbejdere i de tre projektkommuner.

2. INDLEDNING

Anbragte børn og unge oplever store vanskeligheder med læring og trivsel. Allerede i indskolingen er børn og unge, som bor i familiepleje, på døgninstitution eller på et socialpædagogisk opholdssted fagligt bagud, og afstanden til deres jævnaldrende øges i løbet af årene i grundskolen. Til folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse ligger anbragte unge i en almindelig klasse næsten to karakterer under gennemsnittet, mens anbragte unge i specialundervisningstilbud ligger næsten tre karakterer under gennemsnittet. Endvidere trives anbragte børn og unge generelt dårligere i skolen end deres jævnaldrende, hvilket bl.a. kommer til udtryk som højere skolefravær³.

Samtidig viser forskning, at **anbragte børn og unges skolegang kan være en løftestang** for en god anbringelse, og at en skolegang præget af læring og trivsel udgør en væsentlig beskyttelsesfaktor for vanskeligheder senere i ungdomsårene og voksenlivet⁴. Derfor igangsatte Socialstyrelsen i 2019 udviklingen og modningen af en indsatsmodel, som skal bidrage til at styrke læringsmiljøerne for anbragte børn og unge og derigennem løfte deres faglige udvikling og trivsel. På lang sigt er målet at understøtte, at **anbragte børn og unge gennemfører en ungdomsuddannelse** og dermed styrker deres udgangspunkt for et selvstændigt voksenliv. Projektet er finansieret af Udviklings- og Investeringsprogrammet på børne- og ungeområdet (BUIP) og er en del af satspuljeaftalen for 2019-2022. Der er afsat 29,4 mio. kr. i den samlede periode.

Rambøll Management Consulting og Professionshøjskolen Absalon har samarbejdet om at udvikle indsatsmodellen, levere kompetenceudvikling og processtøtte til de tre kommuner i projektet samt evaluere implementering og virkninger af modellen. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet gennemførte i efteråret 2020 kompetenceudvikling for læringskoordinatorer og -vejledere i kommunerne. I denne rapport formidles evalueringens hovedfund på tværs af kommuner.

2.1 Indsatsmodellen kort fortalt

Indsatsmodellen er udviklet med afsæt i eksisterende viden fra dansk og nordisk forskning, lovende praksis fra fem danske kommuner samt praksisvurderinger af kommunal efterspørgsel på indsatsmodellen⁵. Indsatsmodellens **primære målgruppe** er børn og unge, som er anbragt i familiepleje eller på institution, og som går i et alment undervisningstilbud eller specialundervisningstilbud i grundskolens 0.-10. klasse eller tilsvarende (fx en intern skole). Den **sekundære målgruppe** består af de professionelle og nære voksne, som direkte eller indirekte er en del af anbragte børn og unges hverdagsliv, og som gennem deres praksis og samarbejde kan bidrage til at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer.

Indsatsmodellen har til formål at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer i skolen og hjemmet (dvs. anbringelsesstedet) og sammenhængen mellem disse. Modellen bygger på antagelse om, at en stærkere sammenhæng mellem læringsmiljøer i skole og hjem først og fremmest skabes gennem **tværprofessionelt samarbejde med barnet i centrum**. Det indebærer, at støtten tilrettelægges med fokus på det enkelte barns forudsætninger, behov og kompetencer samt med kontinuerlig opmærksomhed på at inddrage barnets egne perspektiver. Derudover er det væsentligt, at barnet støttes til at deltage i det almene læringsmiljø og fællesskab i skolen, samt at anbringelsesstedet tilrettelægger skoleunderstøttende aktiviteter⁶. Som det fremgår af [Figur 2-1](#) består modellen af tre retningsgivende principper, to organisatoriske funktioner samt seks faglige elementer.

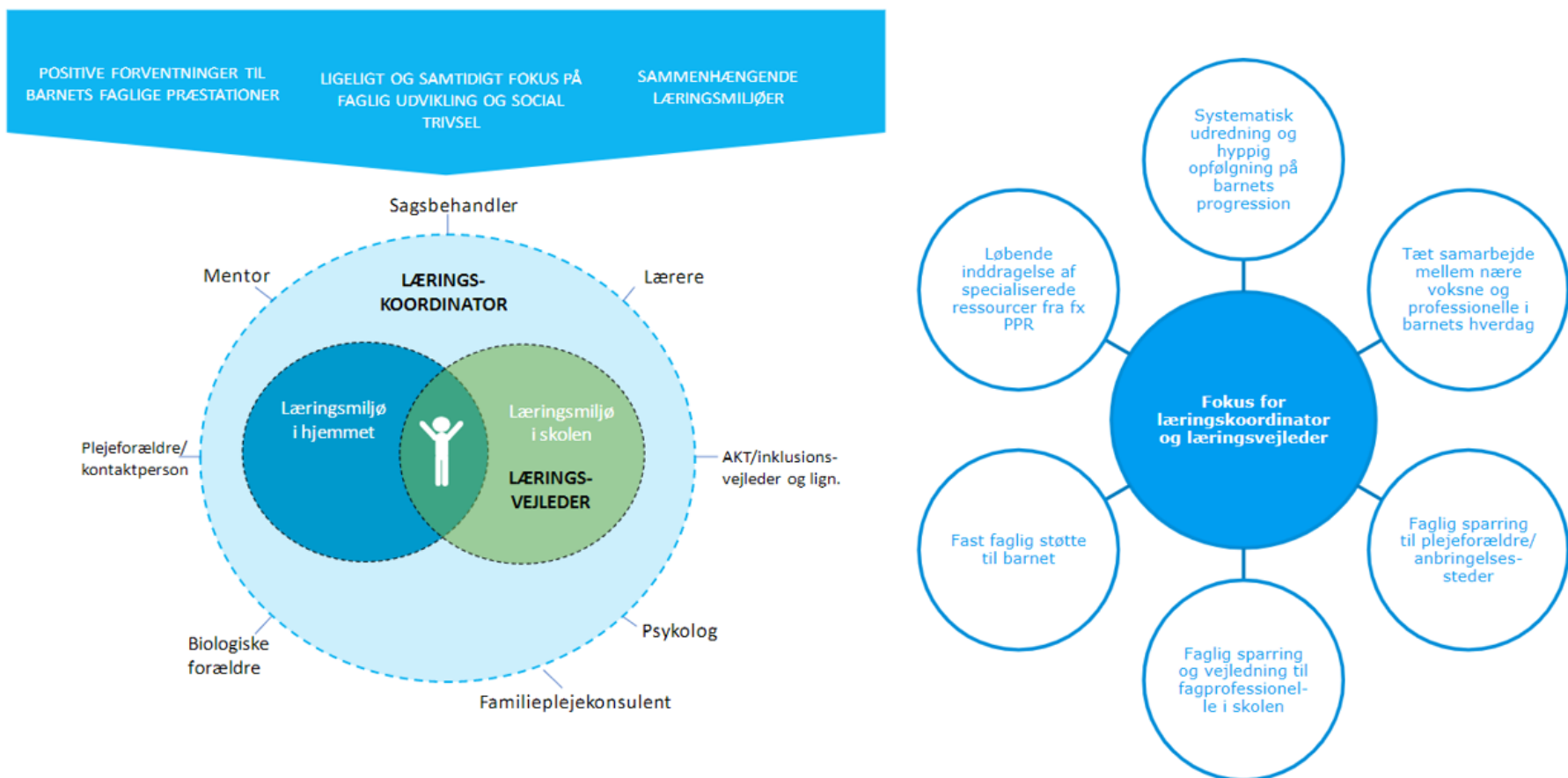
³ Børne- og Socialministeriet 2018: Socialpolitisk Redegørelse.

⁴ VIVE, 2018; Vinnerljung et al., 2015; Tidemann et al., 2011; Bryderup et al., 2006; Egmontfonden, 2013; Johansson et al., 2011; Klyvø & Larsen, 2016; Andersen & Eiberg, 2018; Greenen et al., 2013; Durbeej, N. & Gumpert, 2016; Dyssegaard & Egelund, 2016.

⁵ [STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE - SCREENING AF VIDENSGRUNDLAG OG UDVIKLING AF INDSATSMODEL \(socialstyrelsen.dk\)](#)

⁶ [BESKRIVELSE AF INDSATSMODEL: STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE \(socialstyrelsen.dk\)](#)

Figur 2-1: Illustration af indsatsmodellens retningsgivende principper og organisatoriske funktioner (til venstre) samt faglige elementer (til højre)



Indsatsmodellen er kendetegnet ved **tre retningsgivende principper**, som tilsammen skal tegne den fælles retning for tværprofessionelt samarbejde om anbragte børn og unges skolegang med barnet/den unge i centrum. Principperne afspejler ambitioner, som er betydningsfulde for arbejdet med alle børns læring og trivsel og dermed for almene læringsmiljøer i bred forstand. Viden og praksiserfaringer indikerer imidlertid et behov for et skærpet fokus på principperne som retningsgivere for professionelle og nære voksne i det anbragte barns hverdagsliv. Hensigten er, at indsatsmodellens to organisatoriske funktioner og seks faglige elementer omsættes i praksis på en måde, så de afspejler intentionerne i de tre principper.

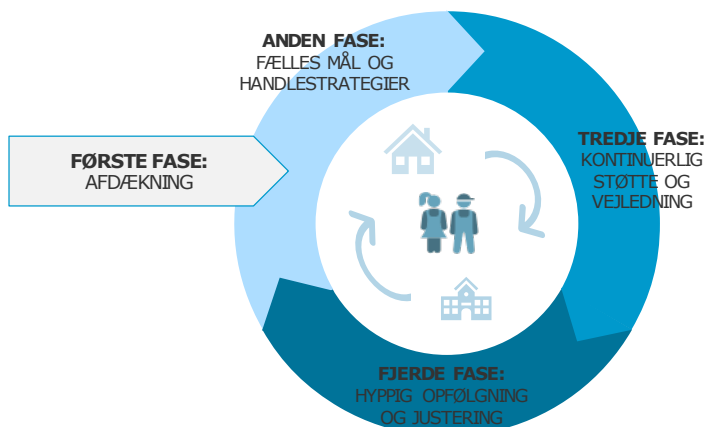
Modellens **ene organisatoriske funktion** er en læringskoordinator forankret i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Læringskoordinatoren har ansvar for at rekvirere en indledende afdækning af deltagende børn og unge samt etablere og koordinere det tværprofessionelle samarbejde mellem fagpersoner i skolen samt plejeforældre og personale på institutionerne omkring det enkelte barn, og dermed sikre kontinuitet og fælles fokus i indsatsen. Læringskoordinatoren har desuden en vejledende rolle i forhold til plejeforældres og personalet på institutioners arbejde med at styrke læringsmiljøet i hjemmet.

Den **anden organisatoriske funktion** er en læringsvejleder tilknyttet hver skole, som har anbragte børn og unge med i indsatsen. Læringsvejlederens opgave er at bistå pædagogisk personale på skolen i at inkludere anbragte børn og unge i læringsmiljøet, samt fastholde et samtidigt og ligeligt fokus på det enkelte barns faglige udvikling og trivsel i samarbejde med plejeforældre og personale på institutionen.

De **seks faglige elementer** i indsatsmodellen danner fundamentet for læringskoordinatoren og læringsvejledernes tværprofessionelle arbejde med og om de anbragte børn og unge. De faglige elementer præsenteres nærmere i kapitel 6 om implementering og modning af indsatsmodellen i de tre kommuner.

I praksis omsættes indsatsmodellens faglige elementer af læringskoordinatorer og -vejledere gennem fire faser, der er illustreret i **Figur 2-2**. Den første fase, afdækning, er indsatsens indledende fase, hvor der foretages en afdækning af barnets sociale, faglige og kognitive kompetencer, som overleveres og drøftes på et fælles møde med barnets nære og professionelle voksne. Afdækningen leder over i en cirkulær og dialogisk proces i tre faser, hvor der sættes fælles mål og handlestrategier, ydes kontinuerlig støtte og vejledning til nære og professionelle voksne omkring det enkelte barn samt følges hyppigt op på fælles mål, som justeres efter behov. Disse tre faser gentages løbende for **at understøtte en løbende kvalificering af barnets læringsmiljøer**, der stemmer overens med barnets aktuelle behov og med inddragelse af barnets perspektiver.

Figur 2-2: Indsatsmodellens fire faser



2.2 Evalueringens formål

Projektet er et modningsprojekt, jf. Social- og Ældreministeriets Strategi for Udvikling af den Sociale Indsats (SUSI 2.0)⁷. Evalueringen skal derfor tilvejebringe viden, der gør det muligt for Socialstyrelsen at vurdere, om indsatsmodellen ved modningsfasens afslutning møder overgangskriterierne i SUSI, som er:

- Indsatsen er færdigudviklet og defineret
- Indsatsen er succesfuldt implementeret
- Indsatsen udviser lovende resultater
- Indsatsen er ikke urealistisk dyr.

Modningsprojekter indebærer et rum for lokale omsætninger af indsatsmodellen. Der trækkes derfor i evalueringens tilgang på en principfokuseret evaluering, som rummer kompleksiteten og diversiteten i kommunernes lokale omsætninger, mens der ligeledes tilvejebringes viden om, hvilke dele af indsatsmodellen der er særligt vigtige for at skabe den ønskede udvikling for målgruppen, i hvilke former og under hvilke forudsætninger. De seks overordnede evalueringsspørgsmål bygger bro mellem overgangskriterierne i SUSI og den principfokuserede evalueringstilgang. Dermed opsummerer de evalueringens formål og fokus⁸, som fremgår af boksen nedenfor.

- Er indsatsmodellen meningsfuld for barnets nære og professionelle voksne, som implementerer den i praksis? Hvis ja, hvordan?
- I hvilket omfang og hvordan er indsatsmodellen implementeret i kommunerne?
- Hvilke forhold har betydning for, i hvilket omfang og hvordan indsatsmodellen er implementeret i kommunerne?
- Hvilke resultater for organisation og praksis har kommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?
- Hvilke resultater for anbragte børn og unges læring og trivsel har kommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?
- Hvilke omkostninger til etablering og drift af indsatsmodellen har kommunerne haft, og hvad er de økonomiske konsekvenser af indsatsmodellen?

Evalueringen er foretaget på tværs af resultater fra de tre kommuner, som i denne evalueringsrapport formidles med fokus på centrale, tværgående erfaringer og resultater. I afrapporteringen fremhæves relevante eksempler eller citater løbende til at nuancere og understrege særlige opmærksomhedspunkter.

I forlængelse af nærværende evaluering af indsatsmodellen er det også et formål at revidere indsatsmodellen og dermed gøre den klar til en eventuel fremtidig afprøvning i større skala. Modelrevisionen foretages af Rambøll Management Consulting. Den reviderede modelbeskrivelse kan findes på Socialstyrelsens hjemmeside.

⁷ [Strategi for udvikling af den sociale indsats \(sm.dk\)](#)

⁸ I vores design af evalueringen er de fire overgangskriterier i SUSI udfoldet og sat i sammenhæng med indsatsmodellen og dens forandringsteori gennem en lang række indsatsnære evalueringsspørgsmål, som har givet retning til dataindsamlingen. Disse fremgår i skemaform i bilag, afsnit 0.

2.3 Metoder og datakilder

Dette afsnit beskriver kort evalueringens datagrundlag, som videre er uddybet i et særskilt metodenotat, der ligesom nærværende rapport kan downloades fra Socialstyrelsens hjemmeside. Evalueringen er baseret på fire typer af data:

- **Kvalitative interviewdata** indsamlet som led i to dages casebesøg i hver kommune i slutningen af indsatsperioden. Vi har interviewet læringskoordinatorer (4) og projektledere (1), læringsvejledere (9), udvalgte fagpersoner i skolen (13), plejeforældre (10) og personale på institutioner (3), skoleledere og ledere på forvaltningsniveau (9) samt centrale samarbejdspartnere (6). I alt 16 børn og unge har deltaget i interviews.
- **Kvantitative progressionsdata** om målgruppens udvikling i løbet af indsatsperioden. Faglig udvikling er målt ved hjælp af test af skriftsproglige og matematiske kompetencer fra Hogrefe Psykologisk Forlag, mens det validerede måleredskab 5-15 er anvendt til at måle de deltagende børn og unges udvikling af sociale færdigheder samt indlæringskompetence⁹¹⁰. Der er indsamlet progressionsdata i form af 5-15-målinger om 68 unikke børn og unge, og i de faglige test fra Hogrefe Psykologisk Forlag indgår mellem otte og 14 børn, afhængigt af domæne.
- **Surveydata** om oplevet udbytte blandt henholdsvis børn og unge, fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner. Disse data er indsamlet ved start, midtvejs og til slut i indsatsperioden. Surveyen blandt børn og unge er besvaret af 38 børn og unge ved start, 36 børn og unge midtvejs og 24 børn og unge til slut i indsatsperioden. Surveyen blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner er besvaret af 69 personer ved start, 63 personer midtvejs og 29 personer til slut i indsatsperioden.
- **Data om omkostninger** forbundet med etablering og implementering af indsatsmodellen. Datagrundlaget for driftsomkostningerne baserer sig på oplysninger fra de tre kommuner indsamlet gennem strukturerede interviews med projektlederne samt relevante medarbejdere i modningsprojektets afsluttende fase.

Det skal bemærkes, at evalueringens spinkle kvantitative datagrundlag giver **begrænsede muligheder for at undersøge målgruppens progression** i løbet af indsatsperioden. Dette er til dels en præmis for modningsprojekter, som jf. SUSI indebærer afprøvning i lille skala samt en ambition om at undersøge lovende resultater frem for målbar positiv effekt for målgruppen. I nærværende modningsprojekt er det kvantitative datagrundlag dog usædvanligt lille og består af en relativ **bred gruppe af børn og unge**, som har været en del af indsatsen. I alt har 68 anbragte børn og unge deltaget i indsatsen. Det betyder, at det både er **vanskeligt at drage konklusioner** om indsatsens virkninger for den samlede målgruppe og for nogle specifikke grupper relativt til andre, da der **ikke er nok observationer** til at kunne undersøge dette detaljeret.

Som følge af det spinkle kvantitative datagrundlag er analyse af de **omfattende og dybdegående kvalitative interviewdata** fra to dages casebesøg i hver kommune vægtet højt i nærværende evaluering til at belyse resultater om implementering og oplevede virkninger.

I boksen nedenfor forklares de begreber, som anvendes i rapporten.

⁹ Én plejeforælder/ansat på institution samt én fagperson per barn er blevet bedt om at udfylde 5-15 tre gange. Progressionsdata er indsamlet ved start og to gange undervejs i indsatsperioden. I tilfælde, hvor et barn er faldet fra indsatsen undervejs, fx grundet skift i anbringelsen eller hjemgivelse til biologiske forældre, har kommunerne forsøgt at gennemføre en slutmåling. Dette har dog ikke altid været muligt.

¹⁰ Følgende domæner fra 5-15 er anvendt: Sociale færdigheder (subdomænet social funktion), og indlæringskompetence (subdomænerne læse, stave og skrive; regning; generel indlæring; håndtering af indlæringsituationer; og hukommelse).

Familiepleje/institution: Betegner anbringelsesformen og dækker over almindelige plejefamilie, specialiseret plejefamilie, netværksplejefamilie samt døgninstitution og socialpædagogisk opholdssted.

Plejeforældre/personale på institution: Plejeforældre i almindelig plejefamilie, specialiseret plejefamilie og netværksplejefamilie samt personale på døgninstitution og socialpædagogisk opholdssted. Såfremt der også refereres til ledelsen på institutioner, fremgår det af brødteksten.

Nære og professionelle voksne: Betegner en personkreds tæt på barnet og omfatter fagpersoner i skolen, plejeforældre, biologiske forældre, personale på institutioner, læringskoordinatorer og læringsvejledere samt barnets sagsbehandler.

Fagpersoner i skolen: Lærere og pædagoger.

Barnet/børnene: Når vi skriver "barnet" eller "børnene" henvises der både til barnet/børnene og den/de unge.

3. KARAKTERISTIK AF MÅLGRUPPEN

Formålet med dette kapitel er at tegne et billede af de anbragte børn og unge, der har været en del af indsatsen. Vi beskriver således, hvad der kendetegner gruppen af anbragte børn og unge, som modtager indsatsen i forhold til køn og alder samt forhold relateret til deres anbringelse og skolegang. Kapitlets hovedkonklusioner fremgår nedenfor.

KAPITLET'S HOVEDKONKLUSIONER

- Målgruppen af børn og unge, som er en del af denne indsats, er **heterogen**. For køn og alder ses der en **overrepræsentation af drenge** samt børn og unge i **udskolingsalderen** (over 13 år).
- Det er to relativt **forskellige børne- og ungegrupper**, der er anbragt i hhv. **familiepleje og på institution**. De to grupper adskiller sig særligt i forhold til typen af undervisningstilbud og skoleskift.
- Børn og unge anbragt i familiepleje går i højere grad i en **almen grundskole**, mens institutionsanbragte børn og unge i højere grad er spredt ud **på tværs af almen grundskole, specialundervisningstilbud og intern skole**.
- Viden fra undersøgelsen vil i **højest grad være repræsentativ for drenge, børn og unge i udskolingen** samt børn og unge i alment grundskoletilbud, mens den vil være **mindst repræsentativ for piger, børn og unge i specialklasser** og specialtilbud samt børn i indskolingen.





Denne karakteristik af de omfattede børn og unge baseres på viden, som er indsamlet via registreringer af baggrundsviden om de 68 børn og unge ved opstart af deres indsatsforløb.

3.1 Baggrundskarakteristika for børn og unge i indsatsen

I alt er skemaet for baggrundskarakteristika udfyldt for 68 børn og unge i større eller mindre grad. Der har dog været en variation i forhold til, hvor mange og hvilke spørgsmål der er blevet besvaret, hvilket også betyder, at antallet af observationer, som analyserne beror på, varierer. Skemaerne er udfyldt af læringskoordinator eller projektleder i de deltagende kommuner.

Figur 3-1 viser baggrundskarakteristika for de børn og unge, der er opstartet i indsatsen på tværs af de tre kommuner, der har deltaget i projektet.

Figur 3-1: Baggrundskarakteristik af anbragte børn og unge i indsatsen

ANBRAGTE BØRN OG UNGE			Alle børn og unge N=61-68
Baggrundskarakteristika			
	Køn	Dreng Pige	63 pct. 37 pct.
	Alder	Gns. alder Under 13 år 13 år eller derover	13,6 år 34 pct. 66 pct.
	Anbringelsessted	Plejefamilie Institution	54 pct. 46 pct.
	Diagnose(r)	Har ingen diagnose Har diagnose(r)	63 pct. 37 pct.

Note: Antallet af børn og unge kan variere, fordi nogle oplysninger ikke er udfyldt for alle.
Kilde: Stamdata indsamlet af de tre kommuner som led i evalueringen.

Tabellen viser, at **størstedelen af de anbragte børn og unge i indsatsen er drenge** (63 pct.). Kønsfordelingen er mere lige for børn og unge anbragt i familiepleje end for børn og unge anbragt på institution (Figur 0-2 i Bilag). I familiepleje er 53 pct. drenge, mens dette gælder for 74 pct. blandt børnene og de unge anbragt på institution. Aldersmæssigt er to ud af tre børn og unge 13 år eller derover (66 pct.). En stor del af børnene og de unge er dermed aldersmæssigt tilknyttet udkolingen på tidspunktet, de opstarter indsatsen. Sammenligner vi børnene og de unge i indsatsen med den generelle population af anbragte børn og unge, fremgår det, at andelen af drenge i indsatsen er større end i den generelle population¹¹. Der er dermed en lille overrepræsentation af drenge i indsatsen, når vi sammenligner med den generelle population af anbragte børn og unge.

Yderligere har størstedelen af børnene og de unge ingen **diagnosticerede diagnoser**, som kan give dem udfordringer læringsmæssigt (63 pct.). Den tredjedel af børnene og de unge, som har en diagnose, er diagnosticeret med bl.a. autisme, ADHD og depression mv. Diagnosebilledet spænder dermed vidt for de børn og unge i indsatsen, der har en eller flere diagnoser. Sammenlignet med den brede population af udsatte børn og unge¹² afspejler børnene og de unge i indsatsen nogenlunde den generelle population af udsatte børn og unge, hvor 39 pct. har mindst én psykiatrisk diagnose.

Endvidere er det meget lige fordelt, hvorvidt børnene og de unge er anbragt i familiepleje eller på en institution. Dette afspejler også den generelle population af anbragte børn og unge¹³. I 2019 udgjorde børn og unge anbragt i familiepleje 55 pct. af den samlede population af anbragte børn og unge.

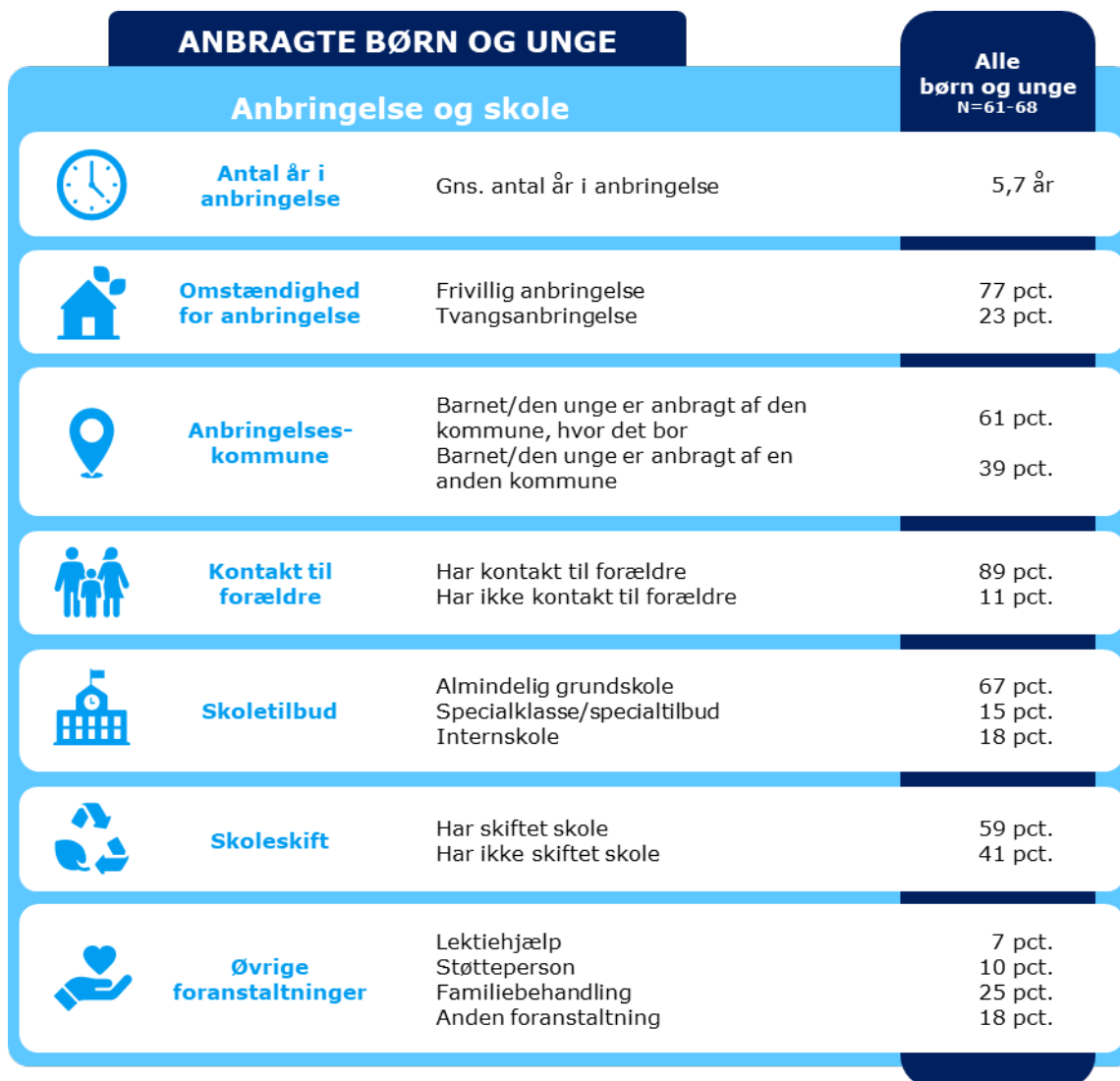
¹¹ <https://vidensportal.dk/temaer/plejefamilier/malgruppen>.

¹² Udsatte børn og unge omfatter her børn, som er anbragt uden for hjemmet og/eller får mindst én familierettet eller personrettet forebyggende foranstaltning pr. 31. december året før. Gruppen er dermed ikke direkte sammenlignelig med gruppen af anbragte børn og unge i indsatsen.

¹³ <https://vidensportal.dk/temaer/plejefamilier/malgruppen>.

Resultater viser, at børnene og de unge i gennemsnit har været anbragt 5,7 år, da de starter i indsatsen. Den gennemsnitlige længde på anbringelsen er længere for børn og unge anbragt i familiepleje (7,7 år) sammenlignet med børn og unge anbragt på institution (3,3 år). Størstedelen af børnene er anbragt frivilligt (77 pct.) og har ligeledes kontakt til deres forældre (89 pct.). Over halvdelen er børnene og de unge er anbragt af samme kommune, som de bor i (61 pct.).

Figur 3-2: Oplysninger om anbringelse og skole for anbragte børn og unge i indsatsen



Kilde: Surveydata.

To ud af tre børn og unge går i almen grundskole, mens 15 pct. går i specialklasse eller i et specialtilbud og 18 pct. går på en intern skole på en institution. 91 pct. af de børn og unge, som er anbragt i familiepleje, går i en almen grundskole, mens kun ni pct. går i specialklasse eller specialtilbud (Figur 0-3 i Bilag). For børn og unge anbragt på institution ser billedet anderledes ud. Kun 38 pct. af børnene og de unge anbragt på institution går i almen grundskole, mens 19 pct. går i specialklasse eller specialtilbud og 42 pct. går i en intern skole. Sammenlignet med den generelle population af anbragte børn og unge går en større andel af børnene og de unge i indsatsen i den almene grundskole¹⁴. I skoleåret 2018/2019 gik 54 pct. af alle anbragte børn og unge i den almene grundskole, mens dette gælder for 67 pct. af børnene og de unge i indsatsen.

¹⁴ KL, 2020. "Udsatte børn – Nøgletal 2020".

Ligeledes har børn og unge **anbragt på en institution i højere grad haft skoleskift** gennem deres skoletid. Dette gælder for 73 pct. af børn og unge anbragt på institution, mens det gælder for 47 pct. af børn og unge anbragt i familiepleje. Samlet har 59 pct. af børnene og de unge haft et eller flere skoleskift. Dette billede understøttes af en karakteristik af den bredere målgruppe for anbragte børn og unge¹⁵. Undersøgelsen viser ligeledes, at børn og unge anbragt på institution oftere har oplevet skoleskift sammenlignet med børn og unge anbragt i familiepleje.

Endvidere varierer det, hvorvidt børnene og de unge eller deres familie modtager øvrige foranstaltninger, mens de er anbragt, samt hvilken foranstaltning de modtager. Hvert fjerde barn og ung modtager familiebehandling, mens syv pct. modtager lektiehjælp og 18 pct. modtager anden foranstaltning. Yderligere har 10 pct. af familierne en støtteperson, som ofte vil være rettet mod forældrene. Børn og unge anbragt på institution modtager i højere grad familiebehandling (45 pct.) sammenlignet med børn og unge anbragt i familiepleje (8 pct.), mens børn og unge anbragt i familiepleje i højere grad modtager dels lektiehjælp og anden foranstaltning.

Beskrivelsen af de omfattede børns og unges baggrundskarakteristika og forhold for anbringelse og skole tegner et klart billede af, at de anbragte børn og unge, som er en del af denne indsats, er en **heterogen gruppe**, hvor særligt børn og unge anbragt hhv. i familiepleje og på institution adskiller sig fra hinanden på centrale parametre. Dette gælder særligt forhold relateret til deres skolegang, såsom typen af undervisningstilbud og skoleskift. Særligt interessant er det, at mens børn og unge anbragt i familiepleje i meget højere grad går i en almen grundskole, er institutionsanbragte børn og unge i højere grad spredt ud på tværs af almen grundskole, specialundervisningstilbud og intern skole. Dette afspejler ligeledes den bredere målgruppe af anbragte børn og unge ifølge en tidligere undersøgelse¹⁶. Ligeledes ses det, at der er en relativ stor forskel i længden af anbringelse på tværs af børn og unge, der er anbragt hhv. i familiepleje og på institution. Længden af anbringelse er forholdsvis større for anbragte børn og unge i familiepleje, sammenlignet med børn og unge anbragt på institution. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at børn og unge anbragt i familiepleje typisk anbringes i en tidligere alder. Disse forhold kan have en betydning for stabiliteten i deres skolegang og rammerne for at skabe et styrket læringsmiljø for børnene og de unge på tværs af både familiepleje og institution.

Når vi sammenholder indsatsens børn og unge med den generelle population af anbragte børn og unge, fremgår det, at målgruppen i indsatsen på flere parametre afspejler den generelle population nogenlunde. Børnene og de unge i indsatsen adskiller sig dog fra den generelle population af anbragte børn og unge, når det gælder, hvilket skoletilbud børnene og de unge går i. En større andel af børnene og de unge i tilbuddet går, som beskrevet, i den almene grundskole sammenlignet med den generelle population. Det kan dermed tyde på, at kommunerne har udvalgt børn og unge, som, de har vurderet, har haft behov for indsatsen, men samtidig også ville være i stand til at deltage i indsatsen og dermed få mest mulig gavn af den. Yderligere fremgår det, at der er en mindre overrepræsentation af drenge i indsatsens målgruppe sammenlignet med den brede population af anbragte børn og unge.

På baggrund af målgruppens heterogenitet i kommunerne i projektet vil det være interessant og relevant at undersøge, **om indsatsen har større virkninger for nogle grupper af målgruppen** end andre og dermed formentlig vil være mere anvendelig for nogle grupper relativt til andre. I dette projekt er antallet af børn og unge dog, som nævnt, for begrænset til, at det er meningsfuldt at foretage detaljerede subgruppeanalyser på forskellige udvalgte børne- og ungegrupper og derefter drage konklusioner om virkninger på baggrund heraf. Derfor er det ikke muligt i indeværende

¹⁵ Rambøll, 2018. "Anbragte børn og unges trivsel 2018".

¹⁶ Rambøll, 2018. "Anbragte børn og unges trivsel 2018".

undersøgelse at tilvejebringe solid og kvantitativt baseret viden om, hvorvidt indsatsen er særlig virksom for nogle grupper relativt til andre.

Opgørelsen af baggrundsoplysningerne viser, at gruppen af anbragte børn og unge i overvejende grad består af drenge, børn og unge i udskolingen samt børn og unge i alment grundskoletilbud, hvorfor udsagnskraften også vil være størst for denne gruppe. Modsat er den mindst for piger, børn og unge i specialtilbud samt børn i indskolingen. Der kan dog være flere forskellige underliggende årsager til, at netop disse grupper hhv. er og ikke er inddraget ind i denne indsats, som vi ikke har mulighed for at tage højde for i undersøgelsen.

4. RESULTATER FOR DE ANBRAGTE BØRN OG UNGE

I dette kapitel er formålet at besvare følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvilke resultater for anbragte børn og unges læring og trivsel har projektkommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?

Dette kapitel præsenterer resultater om virkninger og udbytte, som de anbragte børn og unge oplever som følge af indsatsmodellen. Først præsenteres resultater for målgruppens udvikling ved hjælp af kvantitative mål fra det validerede måleværktøj 5-15. Dernæst præsenteres det oplevede udbytte for målgruppen med afsæt i kvalitative interviews med både anbragte børn og unge og deres nære og professionelle voksne, som uddyber og nuancerer det oplevede udbytte af indsatsen. Evalueringens konklusioner reflekterer graden, hvormed implementeringen af indsatsmodellen og ændringer i organisation og praksis skaber de forventede resultater for anbragte børn og unges læring og trivsel¹⁷. Afslutningsvis i kapitlet identificeres en række delelementer og centrale overvejelser fra indsatsbeskrivelsen, der er særligt udslagsgivende for kapitlets konklusioner. Hovedkonklusionerne om resultater for de anbragte børn og unge fremgår af boksen nedenfor.

KAPITLET'S HOVEDKONKLUSIONER

- Indsatsmodellen **har potentiale til at skabe en positiv udvikling** for anbragte børn og unges faglige og sociale udvikling, såfremt den implementeres som tiltænkt og med høj kvalitet.
- Anbragte børn og unges **udfordringer adskiller sig i mindre grad end ved indsatsens start** fra en normgruppe af danske børn og unge i samme aldersgruppe, idet målgruppens **sociale kompetence, hukommelse og indlæringskompetence** er forbedret i løbet af indsatsperioden.
- En del anbragte børn og unge oplever en **specifik faglig udvikling**, ligesom en del **trives bedre** i skolen og har fået bedre **fagligt selvværd**.
- Indsatsen bevirker **ikke en samlet generel faglig udvikling** for anbragte børn og unge, og store dele af målgruppen er fortsat **fagligt bagud** sammenlignet med deres klassekammerater.
- Inddragelse af det anbragte barns eget perspektiv skaber et **positivt oplevet udbytte for dele af målgruppen**, der værdsætter at blive lyttet til, mens andre i målgruppen oplever, at måden, hvorpå de inddrages, medfører uønsket opmærksomhed. Dette peger på et behov for at udvikle og afprøve måder at inddrage barnet på.
- **Tæt samarbejde** mellem nære voksne og professionelle, **positive forventninger**, fokus på barnets **motivation** samt en **balanceret inddragelse** af barnet driver den positive udvikling, som dele af målgruppen oplever. Udviklingen tilskrives i højere grad den faglige støtte i skolen end faglig støtte i hjemmet.

¹⁷ BESKRIVELSE AF INDSATSMODEL: STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE (socialstyrelsen.dk)

4.1 Målgruppens udvikling

I dette afsnit belyses målgruppens udvikling i forhold til social kompetence, arbejdshukommelse samt indlæringskompetence. Resultaterne bygger på fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioners vurderinger af det enkelte barn indsamlet ved hjælp af det validerede måleredskab 5-15¹⁸, se Boks 4-1. Disse resultater suppleres af målgruppens egne vurderinger af deres faglige udvikling fra spørgeskemaundersøgelsen. Som følge af det spinkle datarundlag er det et opmærksomhedspunkt, at de kvantitative resultater i kapitlet bør læses med væsentlige forbehold for udsagnskraften, ligesom det ikke nødvendigvis er besvarelser af de samme børn, som indgår i alle målingerne i evalueringens analyser. Ligeledes er det ikke nødvendigvis besvarelser fra de samme fagpersoner/plejeforældre/personale på institutioner vedr. børnene i evalueringens analyser.

I 5-15-analyserne undersøges det, hvordan fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner placerer børnene og de unge i forhold til fastlagte normscorer. Formålet er at vurdere, hvordan de anbragte børn og unge placerer sig i forhold til den generelle population af børn og unge i samme aldersgruppe (5-17 år)^{19,20,21}. De konkrete scores kan findes i bilag.

4.1.1 Forbedrede sociale kompetencer hos målgruppen

Evalueringen viser tegn på en **lille, positiv udvikling i målgruppens sociale kompetencer** i løbet af indsatsperioden. Fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner vurderer overordnet, at der gennemsnitligt er en fremgang i børnene og de unges sociale kompetencer.

Domænet for social kompetence afdækker, hvordan barnet/den unge klarer at deltage i forskellige sociale sammenhænge samt at være i samspil med andre. Resultater fremgår af [Figur 4-1](#).

Ved indsatsperiodens start havde 48 pct. af børnene og de unge ifølge fagpersoner i skolen ikke større udfordringer end 90 pct. af børn og unge i samme aldersgruppe, mens dette gælder for 52 pct. ved første progressionsmåling og 57 pct. ved anden progressionsmåling. Fagpersoner i skolen vurderer altså, at en større andel af de anbragte børn og unge i slutningen af indsatsperioden ikke har større udfordringer end størstedelen af den almene gruppe af børn og unge sammenlignet med før indsatsen. Plejeforældre og personale på institutioner vurderer ligeledes, at der er sket en fremgang i børnene og de unges sociale kompetencer i indsatsen. Samtidig er der indikationer på, at plejeforældre/personale på institutioner ikke vurderer samme grad af fremgang for børnene/de unge som fagpersonerne i skolen, men resultatet skal tolkes med stor varsomhed.

Boks 4-1: 5-15 som valideret måleredskab

Målgruppens resultater for det validerede måleredskab 5-15 præsenteres i forhold til fastlagte normscorer. Resultaterne skal tolkes som følgende:

- 1) Andelen af de anbragte børn og unge i indsatsen, der ikke har større udfordringer end 90 pct. af børnene i samme aldersgruppe.
- 2) Andelen af de anbragte børn og unge i indsatsen, der er blandt de 10 pct. mest udfordrede af børnene i samme aldersgruppe.
- 3) Andelen af de anbragte børn og unge i indsatsen, der er blandt de 2 pct. mest udfordrede af børnene i samme aldersgruppe.

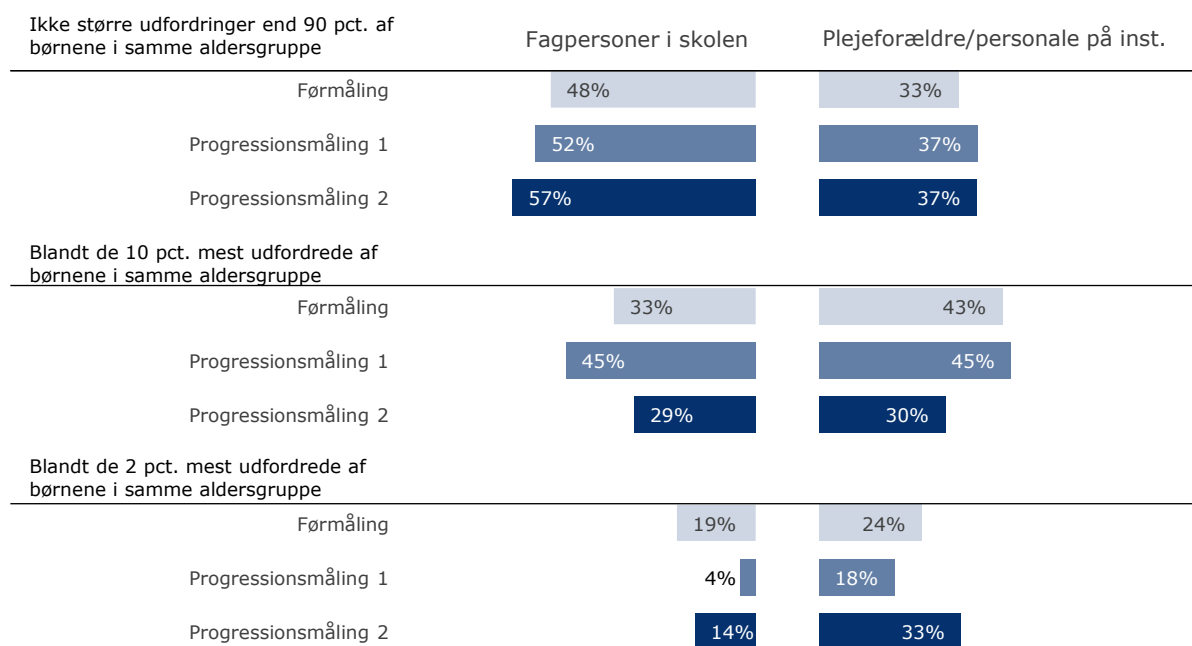
¹⁸ Omsorgsperson varierer alt efter, om barnet/den unge er anbragt i familiepleje eller på institution. Hvis barnet/den unge er anbragt i familiepleje, vil omsorgspersonen være en plejeforælder, mens omsorgspersonen for barnet/den unge anbragt på institution vil være en ansat på institutionen.

¹⁹ Hvis barnet/den unges score er mindre end 90-niveauet, kan man ifølge redskabet slutte, at barnet/den unge har ingen eller få vanskeligheder. Børnene/de unge har ikke særlige behov for klinisk opmærksomhed.

²⁰ Hvis barnet/den unges score er større end 90-niveauet, kan man slutte, at barnet/den unge har større vanskeligheder end 90 pct. af alle børn i den aldersgruppe (og højst 10 pct. har flere vanskeligheder). Børn/unge på percentilniveau over 90 må forventes at have behov for klinisk opmærksomhed.

²¹ Tilsvarende, hvis barnet/den unges score er større end 98-niveauet, må det formodes, at barnet/den unge har større vanskeligheder end 98 pct. af alle børn/unge i den aldersgruppe (og kun to pct. har flere vanskeligheder). Børn/unge på percentilniveau over 98, har behov for psykologisk/psykiatrisk vurdering og behandling.

Figur 4-1: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Social kompetence'



Note: I førmåling er n=54 for fagpersoner i skolen og n=58 for plejefamilier/institutioner, i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=51 for plejefamilier/institutioner og i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=27 for plejefamilier/institutioner. Udviklingen er ikke signifikant.

Kilde: 5-15.

Endvidere indikerer evalueringen en **forskel i sociale kompetencer, når børn anbragt i familiepleje og børn anbragt på institution sammenlignes**. Resultater for børn og unge anbragt i hhv. familiepleje og på institution viser, at børn og unge anbragt på institution vurderes at være mere udfordrede i forhold til sociale kompetencer af både fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner (Figur 0-6 og Figur 0-7 i Bilag)²².

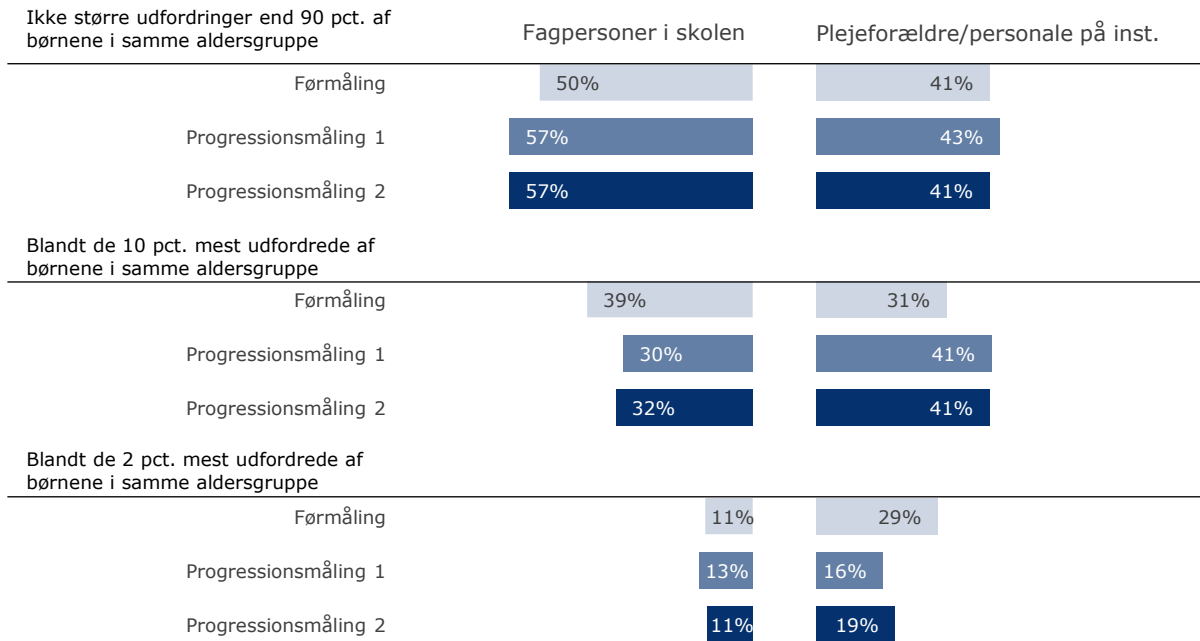
4.1.2 Lille fremgang i målgruppens hukommelse

Evalueringen indikerer en **lille, positiv udvikling i anbragte børn og unges hukommelse** – dvs. evne til at huske erfaring eller viden - i løbet af indsatsperioden. Hukommelse har stor betydning for indlæring og bruges som indikator for målgruppens kognitive udvikling i forhold til at huske typiske hverdagsting som fødselsdage og adresser mv., navne på personer i dagligdagen, ting fra dagligdagen og lignende. Ligesom ved de anbragte børn og unges sociale kompetencer har fagpersoner i skolen tendens til at vurdere børnenes hukommelse bedre sammenlignet med plejeforældre/personale på institutioner.

Fagpersoner i skolen vurderer overordnet, at der er en lille fremgang i de anbragte børn og unges hukommelse. Ved indsatsperiodens start vurderede fagpersoner i skolen, at 50 pct. af børnene ikke har større udfordringer end 90 pct. af børnene i samme aldersgruppe, mens dette gælder for 57 pct. hhv. midtvejs og i slutningen af indsatsperioden. Resultatet på baggrund af plejeforældre/personale på institutioners vurderinger er mindre entydigt. Dog viser evalueringen tegn på en mindre, positiv udvikling for den gruppe af børn og unge, som ved indsatsperiodens start var blandt de to pct. mest udfordrede. Dette indikerer, at nogle børn og unge i forhold til hukommelse er flyttet fra den allermest udfordrede gruppe til den gruppe, som er blandt de 10 pct. mest udfordrede.

²² Disse resultater skal dog tolkes med varsomhed, da analyserne er baseret på subgrupper, og antallet af observationer dermed er relativt få.

Figur 4-2: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Hukommelse'



Note: I førmåling er n=54 for fagpersoner i skolen og n=48 for plejefamilier/institutioner i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=51 for plejefamilier/institutioner i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersonale i skolen og n=27 for plejefamilier/institutioner.

Kilde: 5-15.

Evalueringen peger på, at der er forskel i, hvordan hhv. fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner vurderer **udviklingen i hukommelse for børn anbragt i enten familiepleje eller på institution**. Resultater viser, at fagpersoner i skolen generelt vurderer, at børn og unge anbragt i familiepleje/på institutioner oplever en positiv udvikling, mens plejeforældre/personale på institutioner for samme gruppe vurderer, at der sker en negativ udvikling, når man ser på de anbragte børn og unges problembillede sammenlignet med normgruppen af børn og unge (Figur 0-10 og Figur 0-11 i Bilag). Det omvendte er resultatet for børn og unge anbragt på institution. For denne gruppe vurderer plejeforældre/personale på institutioner en positiv udvikling i andelen, der ikke har større problemer end 90 pct. af børnene i samme aldersgruppe, mens fagpersonerne i skolens vurderinger viser en tilbagegang i andelen²³.

²³ Disse resultater skal dog tolkes med varsomhed, da analyserne er baseret på subgrupper, og antallet af observationer dermed er relativt få.

4.1.3 Positiv udvikling i anbragte børn og unges indlæringskompetence

Overordnet set indikerer evalueringen, at indsatsmodellen har **potentiale til at styrke målgruppens indlæringskompetence**. Udviklingen i anbragte børn og unges indlæringskompetence er en samlet vurdering af deres kognitive udvikling med afsæt i fire subdomæner, se Boks 4-2.

Fagpersoner i skolen vurderer overordnet, at der er sket en positiv udvikling i børnenes og de unges indlæringskompetence fra starten til slutningen af indsatsperioden. Ved den første måling i starten af indsatsperioden vurderer fagpersonerne i skolen, at 30 pct. af børnene ikke har substantielle udfordringer sammenlignet med andre børn og unge i samme aldersgruppe, mens denne andel var 39 pct. midtvejs og 54 pct. i slutningen af indsatsperioden.

Plejeforældre/personale på institutioner vurderer i udgangspunktet børnene og de unges indlæringskompetencer som værende en smule bedre end fagpersoner i skolen ved indsatsperiodens opstart. Ved den første måling oplever plejeforældre/personale på institutioner, at 36 pct. af de anbragte børn og unge ikke har større problemer end andre børn og unge i samme aldersgruppe. Evalueringen viser samtidig, at plejeforældre/personale på institutioner ikke oplever en særlig fremgang i løbet af indsatsperioden, hvor 42 pct. både midtvejs og i slutningen af indsatsperioden ikke har særlige udfordringer sammenlignet med børn og unge i samme aldersgruppe. Dette kan være udtryk for, at plejeforældre/personale på institutioner ikke har samme forudsætninger for og erfaring med at vurdere børn og unges indlæringskompetence, samt at de i modsætning til fagpersoner i skolen ikke oplever barnet/den unge i undervisningssituationen.

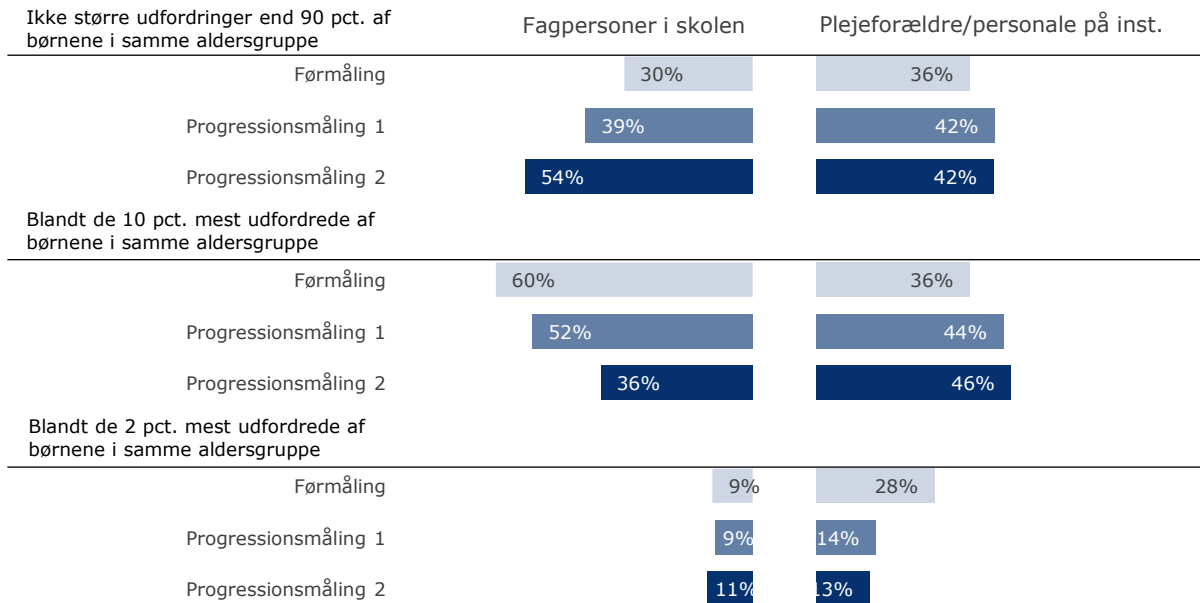
Boks 4-2: Indlæringskompetence i 5-15

Målgruppens indlæringskompetence vurderes af fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner med udgangspunkt i fire subdomæner:

- 1) Læse, stave og skrive
- 2) Regning
- 3) Generel indlæring
- 4) Håndtering af indlærings-situationer

For uddybning, se det særskilte metodenotat.

Figur 4-3: Udviklingen i 5-15 for domænet Indlæringskompetence'



Note: I førmåling er n=53 for fagpersoner i skolen og n=36 for plejefamilier/institutioner, i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=50 for plejefamilier/institutioner og i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=24 for plejefamilier/institutioner.

Kilde: 5-15.

Faglig udvikling

I tillæg til ovenstående vurdering af børnene og de unges faglige udvikling ved redskabet 5-15 har kommunerne ligeledes anvendt testmaterialer fra Hogrefe Psykologisk Forlag til at afdække målgruppens skriftsproglige kompetencer og matematiske kompetencer samt udviklingen heri. Der er anvendt test fra testserien Skriftsproglig Udvikling samt testen Matematik Grundlæggende. Forud for, at børnene er blevet testet, har relevante fagpersoner i skolen vurderet det passende testniveau for det enkelte barn. De faglige test er gennemført tre til fire gange i løbet af indsatsperioden på kommuneniveau²⁴. Der har dog været mange hindringer for denne del af dokumentationsprocessen, heriblandt manglede kendskab til testenes anvendelse blandt nogle kommuner og skoler samt et u hensigtsmæssigt stort tidsforbrug for det enkelte barn. Det betyder, at datagrundlaget for vurderingen af målgruppens faglige udvikling på baggrund af disse tests er særdeles spinkelt; for en stor del af børnene og de unge findes der ingen eller kun én af samme test. Derfor er denne del af evalueringens datagrundlag i begrænset grad velegnet til analyse, hvorfor testscores ikke rapporteres. En rent deskriptiv optælling af testscores inden for de enkelte test fremgår af Boks 4-3.

²⁴ Testningen i forsommeren 2021 var frivillig.

Boks 4-3: Deskriptive resultater af målgruppens faglige udvikling

- Testresultater for børn og unge, der har minimum to test inden for samme testområde (fx matematik eller ordlæseprøve), viser, at størstedelen af eleverne, der har taget ordlæseprøven, klarer sig nogenlunde lige så godt i sidste prøve som i første.
- For børn og unge, der har mindst to test inden for sætningslæseprøven, oplever størstedelen et uændret fagligt niveau, mens få oplever en positiv udvikling.
- I tekstlæseprøven er der lidt flere børn og unge med en positiv udvikling. Knap halvdelen oplever en positiv udvikling, mens den anden halvdel ikke oplever en udvikling.
- Slutteligt viser resultaterne for matematikprøven, at halvdelen af børnene og de unge oplever en vis grad af positiv udvikling inden for matematik, mens den resterende halvdel oplever et uændret fagligt niveau.

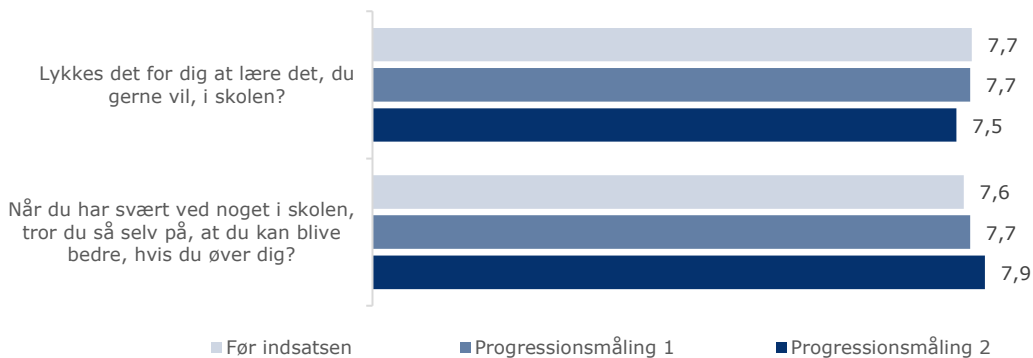
Testdata fremgår af rapportens særskilte metodenotat.

4.1.4 Målgruppen oplever ikke selv udvikling

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt de børn og unge, der har været en del af indsatsen, indikerer, at indsatsen ikke har skabt nogen udvikling for målgruppen. Det gælder både målgruppens lyst til at gå i skole og egen oplevelse af indlæring og faglig udvikling.

De anbragte unge er allerede før indsatsens begyndelse glade for at gå i skole og i særdeleshed frikvartererne, hvilket de ligeledes er ved indsatsens afslutning, hvorfor målgruppen ikke oplever nogen udvikling (Figur 0-17 i Bilag). Samme tendens tegner sig for **de unges oplevelse af egen indlæring og faglig udvikling**, hvor de unge ikke oplever en nævneværdig udvikling i løbet af indsatsperioden (Figur 4-4)²⁵. Resultatet kan skyldes, at udgangspunktet for målingen er så højt, at det er vanskeligt at dokumentere en udvikling. Især målgruppens meget positive besvarelser i førmålingen giver imidlertid anledning til en mistanke om, at spørgeskemaundersøgelsen ikke indfanger målgruppens oplevelse af egen skolegang præcist. Dette er ikke belyst yderligere i evalueringen, men kalder på, at resultaterne tolkes med forbehold.

Figur 4-4: Udviklingen i unges oplevelse af egen faglig udvikling (børn og unge i 6. klasse og udskolingen)



Note: I måling før indsats er n=29, i progressionsmåling 1 er n=27 og i progressionsmåling 2 er n=19. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'Nej, aldrig' og 10 er 'Ja, altid'.

Kilde: Surveydata.

4.2 Oplevede udbytte for målgruppen

I dette afsnit præsenteres resultater om målgruppens oplevede udbytte, som nuancerer og uddyber resultater om virkninger for målgruppen med udgangspunkt i kvalitative datakilder fra interviews

²⁵ Datagrundlaget muliggør kun afrapportering for den del af målgruppen, der går i 6. klasse og udskolingen. Derfor bruges betegnelsen 'unge'.

med børnene/de unge selv, plejeforældre og personale på institutioner, læringskoordinatorer og -vejledere samt fagpersoner på skolen.

Blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner er der delte holdninger til, om målgruppen gennem indsatsen har modtaget relevant støtte, samt om denne støtte har bidraget positivt til de anbragte børn og unges faglige og sociale udvikling. Dette reflekterer, at målgruppens oplevede udbytte er **resultatet af den konkrete støtte, som det enkelte barn har modtaget gennem arbejdet med indsatsmodellen**, som både er betinget af implementering af indsatsmodellen og forandringer for organisation og praksis i kommunerne. Disse nuanceringer uddybes nedenfor, hvor vi vurderer de anbragte børn og unges udbytte af den faglige støtte i skole og hjem samt inddragelsen af deres eget perspektiv.

4.2.1 Faglig støtte i skolen understøtter i nogen grad faglig og social udvikling

Evalueringen viser, at faglig støtte i skolen er betydningsfuld for målgruppens udbytte af indsatsen. Både nære og professionelle voksne omkring de anbragte børn og unge oplever en **relativ, faglig udvikling**, hvor barnet i løbet af indsatsen har rykket sig fagligt, men fortsat er bagud i forhold til jævnaldrende. Et flertal peger på en **specifik, faglig udvikling**, hvor barnet er blevet bedre til et konkret fagligt mål. Eksempler på dette er fx børn og unge, der undervejs i forløbet er blevet bedre til 7-tabellen eller til at gange med større tal. Denne udvikling identificerer flere af de anbragte børn og unge også hos dem selv. En ung dreng oplever fx, at han er blevet bedre til at regne uden at lave fejl, fordi han skriver ned undervejs og ikke laver alle mellemregninger i hovedet.

EKSEMPLER PÅ VIRKNINGSFULDE GREB I DEN FAGLIGE STØTTE I SKOLEN

Virkningsfulde greb har bl.a. været at **placere barnet forrest i klasseværelset** for at fastholde deres fokus, eller at fagpersoner i skolen stiller direkte spørgsmål målrettet barnet/den unge, også når vedkommende ikke har rakt hånden op. Dette har til formål at øge barnets aktive deltagelse i timen. Et andet virkningsfuldt greb har været **1-1 støtte uden for klasseværelset**. Denne målrettede støtte har bidraget positivt til den faglige udvikling hos flere af børnene i indsatsen. Eksempler på 1-1 støtte kan både være et udbudt læseforløb, samt ekstra hjælp uden for klasseværelset fra egen lærer. Et vigtigt opmærksomhedspunkt er dog i denne forbindelse, at der skal være de nødvendige ressourcer for at kunne tilbyde denne støtte. En fagperson i skolen fortæller, at de af praktiske årsager kun har formået at tilbyde 1-1 støtte i matematik til en elev i indsatsen få gange.

Evalueringen tegner et mere broget billede af **indsatsens virkning på børnenes generelle faglige udvikling**, i form af eksempelvis styrkede læsekompetencer eller matematiske kompetencer. Flere af læringskoordinatorerne, læringsvejlederne og fagpersonerne i skolerne oplever, at der fortsat er **lang vej i forhold til den generelle, faglige udvikling** hos flere af børnene, der fortsat har svært ved at følge med og er bagud sammenlignet med deres klassekammerater. En gruppe af fagpersoner i skolen nævner, at de i indsatsen for en af de anbragte børn og unge har afprøvet mange forskellige faglige tiltag uden at finde en god løsning. På trods af en ekstra opmærksomhed er barnet fortsat fagligt bagud, hvorfor de overvejer at inddrage PPR. En anden gruppe fortæller om et barn, der ikke har kunnet følge med fagligt, lige meget hvor meget de forsøgte at differentiere i undervisningsmaterialet, og de derfor valgte at fokusere på barnets sociale trivsel i stedet.



Og han havde jo klaret sine eksamener rigtig fint. Han lå og skrabede bunden tidligere. Men fordi han fik nogle fine karakterer, så kunne man ringe til et gymnasium og spørge, om de havde plads.

Læringsvejleder

Der er også eksempler på, at indsatsen, ifølge læringskoordinatorer, -vejledere og fagpersoner i skolen, har haft en **bred indvirkning på fagligheden** blandt nogle børn og unge. Denne udvikling kommer til udtryk ved en forbedring i standpunkts- og eksamenskarakterer blandt 9. klasses elever. Dette peger enkelte af de anbragte børn og unge også selv på. En ung dreng fortæller bl.a., hvordan han undervejs i indsatsen lærte at spørge mere om hjælp, at han oplevede at få ekstra hjælp og at han i sidste ende generelt forbedrede sine karakterer.

EKSEMPEL PÅ GENEREL FAGLIG UDVIKLING

En plejeforælder vurderer, at vedkommendes plejebarn har oplevet en **generel faglig udvikling i sine læsefærdigheder** gennem indsatsforløbet, som kommer til udtryk i barnets læsefærdigheder ved højtlesning i hjemmet. Det er plejeforældrens opfattelse, at den faglige udvikling hovedsageligt skyldes det **1-1 læseforløb**, som barnet har gennemført i skolen i indsatsperioden.

I tillæg til den faglige udvikling fremhæver både nære og professionelle voksne, fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner, at de kan se en **større selvtillid både fagligt og socialt** blandt flere af de anbragte børn og unge. Dette udtrykkes ved, at en række af børnene har opnået en større tro på dem selv og egne evner undervejs i indsatsen. En læringsvejleder fortæller bl.a., hvordan en ung pige har opnået en større selvsikkerhed i forløbet på trods af, at hun fortsat er fagligt bagud sammenlignet med sine klassekammerater. Desuden er der eksempler på, at et barn er begyndt at række hånden mere op i timerne, og et andet barn har opnået større selvtillid ved at have forbedret sine læsefærdigheder.



Han har haft et meget lavt selvværd, fordi han kunne se og var bevidst om, at de andre overhalede ham nu. Og nu kan han godt, og det er et kæmpe plus for ham. Han kan ikke læse de helt svære ord, men han kan begå sig med det. For at være god til matematik, er der også mange ting, man skal læse. Fordi i mange af regnestykkerne, er der noget, man skal læse.

Plejeforælder



Altså, jeg plejer, hvis jeg bliver sur, så lige sige det. Nu er jeg så blevet bedre til at sige det til læreren og så får jeg måske lov til lige at gå udenfor lige lidt.

Pige udskoling

Evalueringen viser også, at faglig støtte i skolen for dele af de anbragte børn og unge understøtter en positiv udvikling i trivsel. Læring som en del af barnets trivsel fremhæves bl.a. af en plejeforælder, som beskriver, at plejebarnets trivsel øges, når plejebarnet oplever at lykkes fagligt og opnå gode karakterer. Enkelte læringskoordinatorer, -vejledere og fagpersoner i skolen italesætter, at indsatsen har øget **målgruppens trivsel**, bl.a. ved at styrke målgruppens evne til at regulere sig selv og bede om hjælp.

EKSEMPLER PÅ ØGET TRIVSEL HOS MÅLGRUPPEN

En fagperson i skolen beskriver bl.a., hvordan en ung dreng efter indsatsen kan fungere på mere almindelig vis i klassen, bl.a. fordi han har fået en **større kontrol over sine egne følelser**. Han har fået en bedre trivsel og bliver ikke sur og ked af det på samme måde som tidligere. Dette understøttes ligeledes af udtalelser fra enkelte fra målgruppen, hvor en ung pige fortæller, at hun er blevet mindre vred undervejs i forløbet. Samtidig er hun også blevet bedre til at sige til læreren, når hun bliver frustreret. I forlængelse heraf fortæller en anden ung pige, at indsatsen har hjulpet hende til, at hun i dag **nemmere kan søge hjælp** hos sine plejeforældre, hvis hun er ked af det.

På trods af de positive resultater om målgruppens oplevede udbytte af faglig støtte i skolen ovenfor og fagpersoner i skolens egen vurdering af viden om anbragte børn og unge (afsnit 5.3.2), er det fortsat oplevelsen blandt flere plejeforældre/personale på institutioner, at det faglige personale på skolerne ikke formår at give anbragte børn og unge **den nødvendige støtte**, de har brug for. Det skyldes ifølge flere, at fagpersoner i skolerne ikke har den fornødne viden om målgruppen eller relevante redskaber til at løfte indsatsen. Samtidig har flere plejeforældre/personale på institutioner opfattelsen af, at fagpersoner i skolen trods indsatsen fortsat ikke er klædt tilstrækkeligt på til at håndtere udfordringerne hos anbragte børn og unge.



Så er jeg nødt til at sige, at lærerne er ikke klædt godt nok på til at håndtere anbragte børn. De ved ingenting. Intet. De har brug for at vide, hvad det er, børnene bliver udsat for. De kan blive udsat for triggers hele tiden, fx efter samvær. Når man så har et anbragt barn med diagnoser, så spiller det altså ikke. Det er der, jeg har haft mine udfordringer. Lærerne gør alt, og de er samarbejdsvillige, men de er ikke klædt på til det.

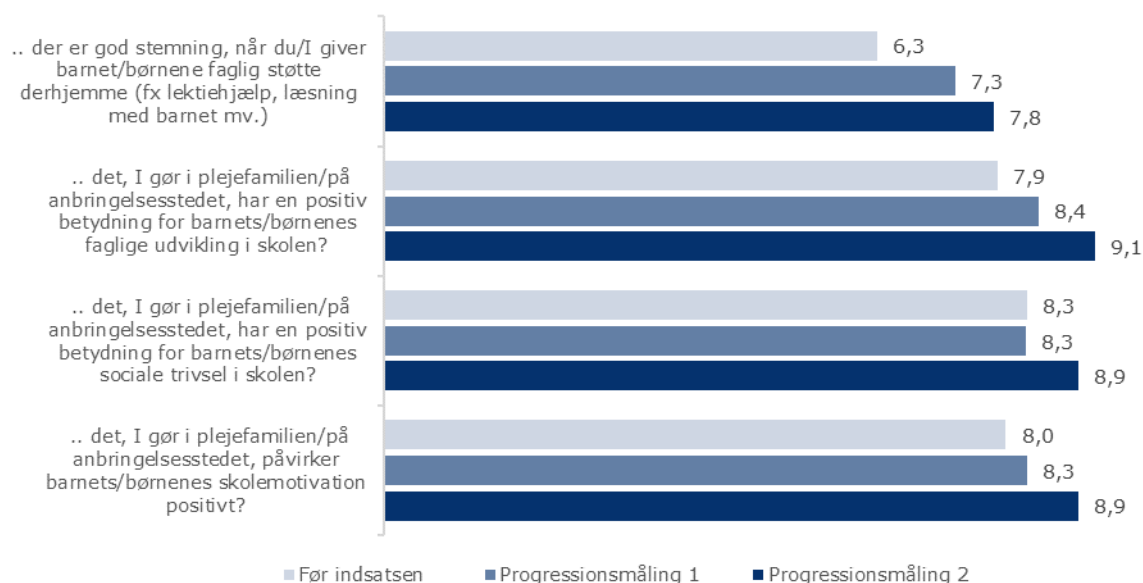
Plejeforælder

4.2.2 Varierende udbytte af faglig støtte i hjemmet

Resultater om målgruppens oplevede udbytte af relevant støtte i hjemmet er mindre tydelige. Overordnet peger en del læringskoordinatorer, læringsvejledere og fagpersoner i skolen på, at der undervejs i indsatsen i en del tilfælde har **manglet faglig støtte i hjemmet**, hvor de indgåede aftaler fra målsætningsmøderne om skoleunderstøttende aktiviteter ikke er blevet overholdt. Som afsnit 6.3 om implementering af de faglige elementer vil vise, forklares den manglende faglige støtte i hjemmet bl.a. af begrænsede faglige forudsætninger hos plejeforældre/personale på institutioner og en manglende prioritering af faglig udvikling i anbragte børn og unges hjem. Den begrænsede implementering af fast faglig støtte til barnet i hjemmet er en forklaring på det varierende oplevede udbytte af den faglige støtte i hjemmet.

Trods den relativt lave implementeringsgrad af faglig støtte i hjemmet oplever plejeforældre/personale på institutioner, at **faglig støtte i hjemmet kan have en positiv betydning for barnet** (Figur 4-5). Det er illustreret ved, at stemningen mellem plejeforældre/personale på institutioner og barnet under den faglige støtte er blevet signifikant forbedret i løbet af indsatsen, ligesom resultater viser, at den faglige støtte i stigende grad har en positiv indvirkning på både barnets faglige og sociale udvikling i skolen samt barnets skolemotivation.

Figur 4-5: Fast faglig støtte i hjemmets betydning for barnets skolegang (plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=26-30, i progressionsmåling 1 er n=23-26 og i progressionsmåling 2 n=13-14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Også de kvalitative data indikerer, at i de tilfælde, hvor det lykkes plejeforældre/personale på institutioner at **udøve støtte i hjemmet, skaber det positive resultater** for barnet. Dette understøttes af udtalelser fra læringskoordinatorer, læringsvejledere og fagpersoner i skolen, som oplever, at det har en positiv indflydelse på barnet, når indsatsen i hjemmet lykkes og plejeforældre/personale på institutioner følger op på fælles aftaler. Det er eksempelvis erfaringen, at højere grad af systematisk i den faglige støtte, som bl.a. sikres gennem den hyppige opfølgning, har en positiv indflydelse på barnet og det oplevede udbytte af indsatsen. Evalueringen peger samtidig på en tendens til, at det hovedsageligt er i tilfælde, hvor der allerede forud for indsatsen var en grad af faglig støtte til barnet i hjemmet, at støtten skaber et positivt oplevet udbytte.

EKSEMPEL PÅ UDBYTTET AF FAGLIG STØTTE I HJEMMET

En plejeforælder fortæller, hvordan vedkommende kan se, at det har en positiv indvirkning på barnet, når de har trænet tabeller derhjemme, og barnet efterfølgende oplever at være foran de andre elever i klassen. Dette illustrerer, hvordan faglig støtte i hjemmet og skoleunderstøttende aktiviteter skaber et læringsmiljø og en faglig udvikling i hjemmet, der også kan bidrage positivt til barnets trivsel i skolen.

4.2.3 Inddragelse af barnets perspektiv kan både fremme og hæmme målgruppens oplevelse af udbytte

Evalueringen viser tvetydige resultater om anbragte børn og unges oplevede udbytte af at blive inddraget i indsatsen, ligesom det er erfaringen, at målgruppen i varierende grad oplever, at deres perspektiv bliver inddraget i indsatsen.

Dele af de børn og unge, der oplever at være blevet inddraget, vurderer det som positivt, at deres perspektiv inddrages. Det fremhæves bl.a. som positivt, at der **bliver lyttet til deres ønsker og behov**, samt at de kan give udtryk for de ting, der er svære i undervisningssammenhænge. Eksempelvis fortæller enkelte børn og unge om positive oplevelser i forbindelse med deres deltagelse på møder. En ung pige fortæller bl.a., at hun synes, det var fint at deltage på møderne, fordi hun vidste, at de var der for at hjælpe hende. Det er imidlertid ikke lykkedes at skabe trygge rammer i inddragelsen af alle børn og unge. En del børn og unge fortæller, at de har deltaget på målsætningsmøder og lægger i den forbindelse vægt på, at de ikke har været glade for at deltage på møderne.



Jeg synes ikke, det var så slemt. Jeg synes, at det var lidt mærkeligt at være centrum, men på samme tid vidste jeg, at de var der for at hjælpe mig

Dreng, udskoling

MANGLENDE UDBYTTET AF DELTAGELSE I MÅLSÆTNINGSMØDER

Der er flere grunde til, at de unge ikke har været glade for deres deltagelse på møderne. Først og fremmest fremhæver flere, at det har **været svært at koncentrere sig**. Møderne er ofte lange, og det kan være svært for den unge at sidde stille i lang tid. Flere unge lægger vægt på, at det kan være svært at være i centrum som den eneste unge blandt mange voksne. Flere fremhæver i denne forbindelse også, at det kan være **svært at forstå, hvad der bliver snakket om** blandt de voksne, hvilket kan være frustrerende. Enkelte unge har desuden **svært ved at se formålet med deres deltagelse** på møderne. En af de unge mener fx, at det er nok, at hendes plejeforældre deltager, fordi de kender hendes behov.

Blandt de anbragte børn og unge varierer oplevelsen af den måde, de bliver inddraget på. Nogle børn og unge udtrykker, at de **værdsetter at blive inddraget og kunne bidrage med eget perspektiv**, fordi det giver dem mulighed for at tale om svære ting, og de oplever, at de bliver lyttet til og kan få hjælp. Et barn fortæller fx, hvordan hun i løbet af indsatsen føler sig mere lyttet til af de voksne og sammenligner det med sin tysklærer, der ikke er god til at lytte til hende. En anden fortæller, at han som følge af indsatsen har fået kortere skoledage, fordi han gav udtryk for, at skoledagene var for lange og uoverskuelige.

Omvendt oplever andre børn og unge, at måden hvorpå de inddrages og bidrager til deres eget indsatsforløb, ikke er en god oplevelse. Det skyldes særligt, at de anbragte børn og unge oplever, at inddragelsen foregår på en måde, der skiller dem ud fra andre børn. Flere børn og unge fortæller, at de har oplevet, at klassekammerater har stillet spørgsmål til deres anbringelse, som de ikke har haft lyst til at svare på, ligesom nogle har oplevet drillerier som følge af deres anbringelse. Flere børn og unge oplever, at det fokus, der ligger i måden, hvorpå de bliver inddraget, er u hensigtsmæssig. Eksempelvis lægger et barn vægt på, at det er irriterende at skulle testes flere gange i forløbet, fordi det skaber uønsket opmærksomhed på barnet at skulle forlade undervisningen og på den måde skille sig ud. Evalueringen peger derfor på, at inddragelse af barnets perspektiv kan skabe et positivt udbytte for barnet, men at det i høj grad stiller krav til, at fagprofessionelle omkring barnet, fx fagpersoner i skolen, læringskoordinatorer- og vejledere har kompetencer til at inddrage barnet på en måde, der er inkluderende og værdifuld for barnet.

4.3 Elementer i indsatsmodellen, som driver resultater for målgruppen

På tværs af resultaterne i dette kapitel kan der fremhæves delelementer fra og centrale overvejelser relateret til indsatsmodellen, der har været særligt udslagsgivende for det oplevede udbytte for anbragte børn og unge:

- **Tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle:** Ifølge særligt læringskoordinatorer og -vejledere har et tæt samarbejde mellem nære og professionelle voksne en positiv indvirkning på det oplevede udbytte for målgruppen. Det skyldes, at en hyppigere dialog og tæt samarbejde mellem barnets nære og professionelle voksne understøtter, at barnet i højere grad bliver mødt i sine behov. Det forklares af, at barnets fagpersoner i skolen får større indblik i og forståelse for barnets situation og forudsætninger gennem samarbejde med barnets plejeforældre/personale på institution. Det skaber et bedre grundlag for at kunne inddrage barnet i forskellige undervisningssituationer med afsæt i barnets situation og motivation.
- **Positive forventninger til barnets faglige præstationer:** Det er virkningsfuldt, når barnet mærker, at fagpersoner i skolen sætter krav og har forventninger til deres faglige præstationer, da det forbedrer deres faglige selvtillid. Ligeså italesætter nogle børn og unge selv, at faglige krav har positiv indvirkning på deres faglige præstationer, fordi det styrker deres motivation. Positive forventninger understøtter samtidig, at målgruppen bliver mødt af faglige krav på samme vis som øvrige elever, hvilket opleves som positivt, da de ikke ønsker at adskille sig fra deres klassekammerater. Det er samtidig en opmærksomhed, at de positive forventninger fortsat skal tilpasses den enkelte, da mange anbragte børn og unge ikke har de samme faglige forudsætninger som deres klassekammerater og derfor ikke nødvendigvis kan løse de samme opgaver. Dette er vigtigt for at undgå situationer, hvor barnet ikke kan leve op til de forventninger, der stilles til vedkommende og dermed oplever ikke at lykkes. Det er derfor et opmærksomhedspunkt i arbejdet med positive forventninger at afstemme og sikre passende udfordringer til det enkelte barn.
- **Balanceret inddragelse af barnet:** Evalueringen viser, at det kan være virksomt at inddrage barnets eget perspektiv i indsatsforløbet, men det forudsætter, at inddragelsen sker på en måde, der sikrer, at barnet bliver inkluderet på barnets præmisser, og at barnet ikke oplever at føle sig forkert. Dette stiller krav til fagprofessionelles kompetencer til at inddrage børnene på en meningsfuld måde. Såfremt dette sikres, betyder inddragelse af barnet, at målgruppen oplever, at indsatsen skaber et rum, hvor de kan fortælle om de svære ting, og hvor de kan mærke, at de bliver lyttet til og får hjælp. Samtidig styrker inddragelse af barnets perspektiv muligheden for at tage afsæt i og dyrke barnets motivation, som, jf. nedenstående punkt, fremmer målgruppens oplevede udbytte.
- **At tage afsæt i og dyrke barnet motivation:** Resultater peger på, at målgruppens oplevede udbytte fremmes, når indsatsen og den faglige støtte tager afsæt i og dyrker barnets motivation. Det er samtidig oplevelsen blandt læringskoordinatorer og -vejledere, at motivationen blandt de anbragte børn og unge er større, når de ser formålet og meningen med målene. Det kan eksempelvis dyrkes ved, at børnene bliver gjort opmærksom på, hvordan det fx er vigtigt at kunne læse for at kunne komme i gymnasiet eller kunne tage et kørekort. Det øger ligeledes målgruppens oplevede udbytte og fremmer motivationen, når det enkelte barn oplever fremdrift ift. de aftalte mål, og det kan derfor være et virkningsfuldt greb for det oplevede udbytte at synliggøre denne progression overfor barnet. Erfaringer



I projektet har vi set en kæmpe forskel i at forlange noget af børnene, fordi vi har positive forventninger til, at de kan det, og det har vi elever, der er vokset i. Den faglige selvtillid, og i det hele taget trivselsmæssigt, har de fået et boost, fordi de får at vide, at de kan godt. Det er enormt vigtigt.

Læringsvejleder

fra indsatsperioden viser, at målgruppen både motiveres af interessedrevet læring, legende læring og brug af hyggelige elementer i den faglige støtte.

EKSEMPLER PÅ FAGLIG STØTTE, DER DYRKER BARNETS MOTIVATION

Interessedrevet læring, legende læring og **hyggelige elementer** i læringsrummet forstærker barnets motivation i indsatsen. Der er flere måder at styrke interessedrevet læring på i både hjem og i skolen. Eksempelvis kan man i hjemmet vælge at læse bøger inden for **emner, der interesserer barnet**, hvilket styrker barnets motivation og oplevede udbytte. Interessedrevet læring kan også dyrkes i skolen, hvor et barn fx deltager i et forløb om sæbekassebiler, hvor barnet både dyrker sin interesse for at arbejde med sine hænder og samtidig træner regnefærdigheder. Hvad angår legende læring, har en plejeforælder fx introduceret "hverdagsmatematik" efter råd fra barnets matematiklærer, hvor **regneopgaver kombineres med leg**. Ligeså har brugen af Matador i hjemmet været en legende måde at træne et barns færdigheder i regning og læsning. Slutteligt fremhæver et barn også, at øvelsesopgaverne i matematik var **hyggelige** med begrundelsen om, at de drak en kop te imens.

5. RESULTATER FOR ORGANISATION OG PRAKSIS

Formålet med dette kapitel er at besvare følgende overordnede evalueringsspørgsmål:

- Hvilke resultater for organisation og praksis har kommunerne skabt gennem deres arbejde med indsatsmodellen?

I dette kapitel præsenteres resultater om forandringer for organisation og praksis, der følger af kommunernes arbejde med og implementering af indsatsmodellen. Første afsnit behandler indsatsmodellens betydning for organisatoriske forandringer, der relaterer sig til hverdagens skole-hjem-samarbejde om anbragte børn og unges skolegang, mens andet afsnit belyser graden, hvormed arbejdet med indsatsmodellen har etableret et tværprofessionelt samarbejde og koordination af indsatser på tværs af sektorområder. I kapitlets tredje afsnit præsenteres resultater af indsatsmodellens forandrings betydning for fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioners praksis i mødet med anbragte børn og unge. Kapitlets analyser og resultater for organisation og praksis danner afslutningsvig grundlag for vurdering af, hvilke delelementer og centrale overvejelser fra indsatsbeskrivelsen, der er særligt udslagsgivende for kapitlets konklusioner. Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af boksen nedenfor.

KAPITLET'S HOVEDKONKLUSIONER

- **Samarbejdet mellem barnets hjem og skole om barnets skolegang er forbedret** i løbet af indsatsen, hvilket er reflekteret i en øget koordinering, et fælles blik og et fælles mål for barnets udvikling.
- Indsatsmodellen styrker generelt den **fælles forståelse** af barnets **faglige forudsætninger** og **fælles tilgang** til barnets faglige og sociale udvikling.
- Det er i **begrænset omfang lykkedes at etablere tværprofessionelt samarbejde** mellem relevante aktører i kommunen, og det gælder særligt i forhold til at skabe kontinuerligt samarbejde med kommunens **myndighedsafdeling**.
- Fagpersoner i skolen har **styrket deres viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser**, hvilket har **styrket praksis** for at understøtte barnets faglige og sociale udvikling i skolen og styrke barnets læringsmiljø.
- Praksisændringer betyder, at **læringsmiljøet i skolen** i højere grad er tilrettelagt på en måde, der understøtter **anbragte børn og unges deltagelse** i undervisningen samt **faglige og sociale udvikling**.
- Det er særligt de **retningsgivende principper, afdækning** af barnets faglige, sociale og kognitive kompetencer samt det faglige element om **tæt samarbejde** mellem barnets nære og professionelle voksne, der har skabt resultater for organisation og praksis.

5.1 Samarbejde om anbragte børn og unges skolegang mellem skole og hjem

I dette afsnit undersøges det, hvilke resultater indsatsmodellen har skabt for samarbejdet mellem målgruppens skole og hjem om anbragte børn og unges skolegang. Mere konkret stiller vi skarpt på, om arbejdet med indsatsmodellen har resulteret i en fælles forståelse af barnets situation og forudsætninger på tværs af skole og hjem. Resultaterne udledes hovedsageligt af kvantitative datakilder fra spørgeskemaundersøgelsen blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner, som suppleres og nuanceres af kvalitative indsigter fra casebesøg i kommunerne.

5.1.1 Styrket samarbejde mellem skole og hjem gennem indsatsperioden

Evalueringen finder overordnet, at både fagpersonale i skolen og plejeforældre/personale på institutioner oplever en positiv udvikling i skole-hjem-samarbejdet om de anbragte børn og unge i løbet af indsatsperioden. Trods samarbejdet mellem skole og hjem allerede ved indsatsens begyndelse er relativt velfungerende, vurderer både fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner i endnu højere grad ved indsatsperiodens afslutning, at skole-hjem-samarbejdet om barnets skolegang fungerer (Figur 0-18 i Bilag).

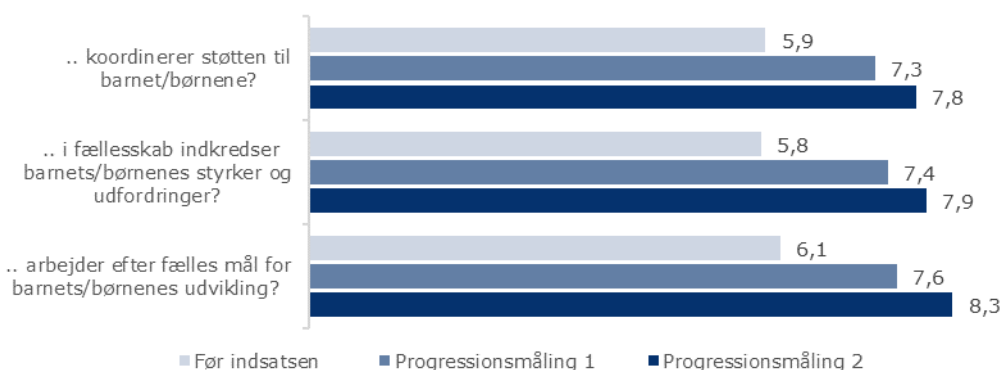
Resultatet om et bedre samarbejde mellem barnets skole og hjem bekræftes delvist i de kvalitative interview. Det er generelt oplevelsen blandt plejeforældre/personale på institutioner og skole, at **indsatsmodellen har været med til at styrke samarbejdet**, mens nogle informanter udtrykker, at samarbejdet ikke har udviklet sig i løbet af indsatsperioden. Denne variation kommer særligt til udtryk i samarbejder mellem skoler og institutioner.

SAMARBEJDE MELLEM SKOLER OG INSTITUTIONER

I nogle kommuner er det erfaringen, at indsatsmodellen særligt har bidraget til, at **skole og institutioner samarbejder bedre**. Det gælder særligt i det daglige samarbejde mellem skole og institution, hvor klare aftaler om løbende orientering om barnets morgen/skoledag har styrket samarbejdet og ledt til færre konflikter mellem barn, skole og hjem. Omvendt har en anden kommune **ikke erfaret nogen udvikling i samarbejdet mellem skole og institutioner**. I disse situationer oplever fagpersonale på skolen ikke, at personalet på institutionen ønsker at samarbejde, mens personalet på institutionen ikke oplever, at fagpersonale på skolen har forståelse for hverdagen for børn og personale på institutioner.

Evalueringen peger på, at **øget koordinering, fælles blik på barnet og fælles mål for barnets udvikling** har bidraget til et styrket samarbejde mellem skole og hjem. Figur 5-1 viser, at en samlet positiv udvikling blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre samt personale på institutioner i oplevelsen af både den koordinerende støtte til barnet, at de i fællesskab indkredser barnets styrker og udfordringer, samt at de arbejder efter fælles mål for barnets udvikling. Samlet ses det, at fagpersonalet i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner i højere grad oplever, at de samarbejder omkring barnet i forhold til at støtte barnet, indkredse barnets styrker og udfordringer samt i arbejdet efter fælles mål for barnets udvikling **efter indsatsen er igangsat**. Der ses derfor en **generel fremgang**, hvor de i højere grad end ved indsatsens start oplever, at de samarbejder i en fælles forståelse af barnets situation.

Figur 5-1: I hvilken grad oplever du, at plejefamilier/institutioner og skoler på nuværende tidspunkt ... (fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institution)

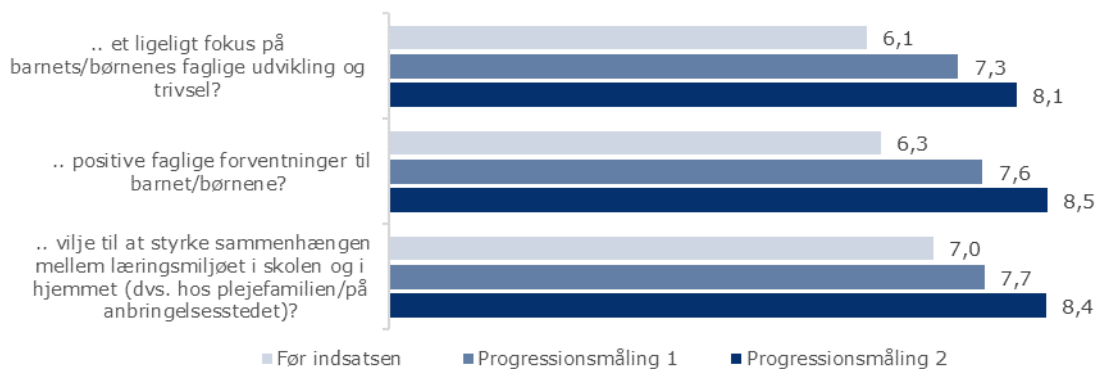


Note: I måling før indsats er n=69-71, i progressionsmåling 1 er n=64 og i progressionsmåling 2 er n=29-30. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Indsatsmodellens betydning for den positive udvikling i samarbejdet mellem plejeforældre/personale på institutioner og fagpersoner i skoler reflekteres af, at **de retningsgivende principper i stigende grad** er afspejlet i samarbejdet mellem skole og hjem. Det fremgår i Figur 5-2, som viser, at fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner omkring barnet oplever en positiv udvikling i, at der i samarbejdet er et ligeligt fokus på barnets faglige udvikling og trivsel. Det samme gælder deres oplevelse omkring positive faglige forventninger til barnet, samt at der er vilje til at styrke sammenhængen mellem læringsmiljøet i skolen og hjemmet. Evalueringen viser, at arbejdet med indsatsen resulterer i, at fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner omkring barnet oplever et bedre samarbejde omkring barnet.

Figur 5-2: I hvilken grad oplever du, at der i samarbejdet mellem plejefamilier/anbringelsessteder og skoler er ... (fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



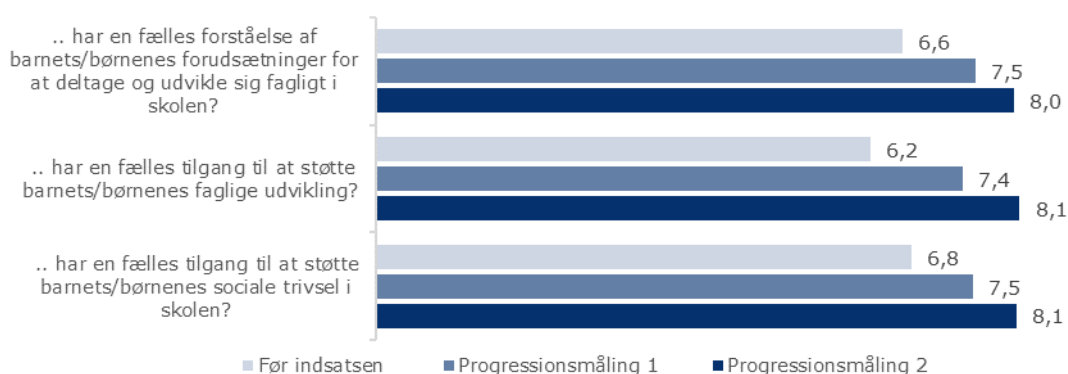
Note: I måling før indsats er n=68-70, i progressionsmåling 1 er n=63-65 og i progressionsmåling 2 er n=29-30. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata

5.1.2 Fælles forståelse og tilgang på tværs af skole og hjem

Som det følger af indsatsbeskrivelsen, er hensigten med arbejdet med indsatsmodellen at skabe et tættere samarbejde mellem de nære og professionelle voksne i barnets hverdag, der resulterer i, at barnet oplever en fælles forståelse og tilgang på tværs af skole og hjem. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at fagpersonale i skolen og plejeforældre/personale på institutioner oplever, at arbejdet med indsatsmodellen **styrker den fælles forståelse af barnets forudsætninger** for at deltage og udvikle sig fagligt på skolen. Det fremgår af Figur 5-3, som også viser, at fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner i slutningen af **indsatsperioden i højere grad har fælles tilgang** til at støtte barnets faglige udvikling og sociale trivsel i skolen.

Figur 5-3: I hvilken grad oplever du, at I på tværs af barnets/børnenes skole og plejefamilie/anbringelsessted ... (Fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=63-64, i progressionsmåling er n=61-62 og i progressionsmåling 2 er n=28.

Kilde: Surveydata.

Generelt har fagpersoner i skolen i højere grad en oplevelse af, at der er en fælles forståelse og tilgang til ovenstående sammenlignet med plejeforældre/personale på institutioner, men for begge grupper gælder det, at de oplever en positiv udvikling fra før til under og fortsat i slutningen af indsatsperioden.

5.2 Tværprofessionelt samarbejde og koordination af indsatser

I forlængelse af resultater for samarbejde mellem skole og hjem om anbragte børn og unges skolegang, har indsatsmodellen ligeledes til formål at skabe et tværprofessionelt samarbejde på myndighedsniveau mellem ledere og fagpersoner på henholdsvis skoleområdet og socialområdet. Dette afsnit belyser, hvorvidt kommunernes arbejde med indsatsmodellen har bidraget til at etablere tværprofessionelt samarbejde om anbragte børn og unges skolegang, der skaber kontinuitet og fælles fokus på barnet samt øger koordinationen af indsatser på tværs af sektorområder. Dette belyses gennem resultater fra den kvalitative dataindsamling.

Evalueringen afspejler velkendte vanskeligheder med at etablere tværprofessionelt samarbejde og koordinere indsatser på tværs af sektorområder. I forlængelse heraf er **det i begrænset omfang lykkedes læringskoordinatorerne i kommunerne at etablere en kultur for tværprofessionelt samarbejde** præget af en fast praksis for samarbejdet, herunder klare og velbeskrevne aftaler og arbejdsgange, som kan strukturere samarbejdet, og som er kendt af alle relevante ledere og fagpersoner. Dette skyldes blandt andet en manglende eller svag kobling på organisatorisk niveau mellem PPR og børne- og familieafdelingerne i kommunerne. På et mere overordnet plan skyldes vanskelighederne en svaghed i indsatsmodellen, som ikke i tilstrækkelig grad fremhæver tværprofessionelt samarbejde som en forudsætning for at implementere indsatsmodellen.

I flere kommuner ses der tilfælde af **gode samarbejdsrelationer på praksisniveau**, dvs. mellem læringskoordinator og barnets rådgiver i myndighedsafdelingen, og evalueringen bekræfter, at det er værdifuldt, når rådgiver inddrages i samarbejdet om barnets/den unges forløb. En rådgiver oplever, at deltagelse i målsætnings- og opfølgingsmøder har givet hende viden om barnets/den unges skolegang, som bidrager til at kvalificere mål for skolegang i barnets/den unges handleplan. En kommune har gode erfaringer med at inddrage familieplejekonsulenter på møder, det er dog vigtigt at bemærke, at familieplejekonsulenter ikke har myndighed til at træffe beslutninger i barnets sag. En familieplejekonsulent fortæller, at deltagelse i møder er meningsfulde, men at det konkrete udbytte er uklart.

Det er imidlertid sjældent, at det lykkes at inddrage myndighedsrådgiver i samarbejdet om barnets/den unges forløb på fast basis, og dermed skabe sammenhæng mellem barnets forløb i regi af indsatsen og dets handleplan. På baggrund af modningsprojektet står det tydeligt frem, at det er **vanskeligt at etablere tværprofessionelt samarbejde mellem sektorområder** på både praktiker- og styringsniveau. Dermed peger evalueringen på et fortsat behov for at udvikle på praksis for det tværprofessionelle



Jeg tror, jeg har set 17 handleplaner fra rådgivers [hos myndighed, red.] side, hvor der rent faktisk står mål for skole, men som skolen ikke aner eksisterer. Kæmpe problematik. Det skulle gerne være sådan, at det mål, vi har sat i skolen, også meget gerne skulle være det, som står i handleplanen ved rådgiver. Og omvendt, hvis der er et socialfagligt mål - det er det her, vi arbejder på lige nu - så skulle skolen gerne kende til det. Og der må jeg bare sige, i praksis så er det ikke sådan. Vi er kommet langt i de sager, vi har haft gang i, i projektet, men jeg tror ikke på, at de børn, der ikke har været en del af projektet, der er vi ikke nået ud i, at det har sat ringe i vandet for dem.

Læringsvejleder

nelle samarbejde, herunder at afklare roller, opgave- og ansvarsfordeling samt arbejdsgange. Uden dette risikerer samarbejdet at reduceres til orientering frem for egentlig koordination af barnets/den unges indsatser.

5.3 Fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioners praksis i mødet med anbragte børn og unge

I det følgende afsnit undersøges det, hvilke resultater arbejdet med indsatsmodellen har skabt for fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioners praksis i mødet med anbragte børn og unge. Mere konkret belyses det, hvilken betydning arbejdet med indsatsmodellen har haft for fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioners praksis og forventninger til barnets faglige udvikling, tilrettelæggelsen af læringsmiljøet i forhold til at understøtte faglig og social udvikling, og ændringer i praksis for at inddrage barnets eget perspektiv. I besvarelsen af ovenstående anvendes data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner, som suppleres med indsigter fra de kvalitative interviews.

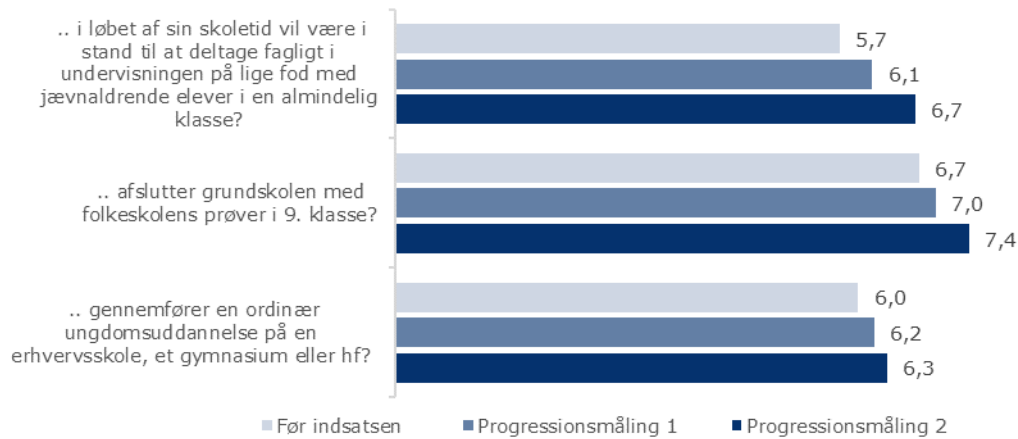
5.3.1 Styrket tro på faglige resultater for anbragte børn og unge

De forventede virkninger af arbejdet med indsatsmodellen på længere sigt er bl.a., at målgruppens faglige udvikling betyder, at anbragte børn og unge opnår samme faglige niveau som deres klassekammerater, og at flere anbragte børn og unge afslutter grundskolen samt gennemfører en ordinær ungdomsuddannelse. En forudsætning for denne virkning er, at arbejdet med indsatsmodellen lykkes med at skabe en kulturændring, der reflekterer de retningsgivende principper, hvor barnets nære og professionelle voksne har positive forventninger til barnets faglige præstationer.

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner gennem indsatsperioden **i stigende grad har positive forventninger til barnets faglige præstationer og resultater**²⁶ (Figur 5-4). Det gælder både anbragte børn og unges evne til at deltage fagligt i undervisningen på lige fod med jævnaldrende, ligesom det gælder forventninger om, at børnene og de unge afslutter grundskolen med folkeskolens prøver i 9. klasse, samt at de er i stand til at gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Resultatet reflekterer, at arbejdet med indsatsen i stigende grad tilvejebringer et perspektiv blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner, der er i **overensstemmelse med indsatsens retningsgivende principper**. Den positive udvikling er dog relativ. Ved indsatsperiodens afslutning forventes det i nogen grad, at målgruppen bliver i stand til at deltage fagligt i undervisningen på lige fod med jævnaldrende elever, og at de gennemfører en ordinær uddannelse, mens det i høj grad forventes, at de afslutter grundskolen med folkeskolens afgangsprøve.

²⁶ Det skal bemærkes, at nogle respondenter, både fagpersoner i skolen, plejeforældre og personale på institutioner, har haft flere børn med i projektet, hvorfor de er blevet bedt besvare spørgsmål om forventninger til børnene for det barn, som har fødselsdag næste gang.

Figur 5-4: I hvilken grad forventer du, at barnet/den unge ... (fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institution)



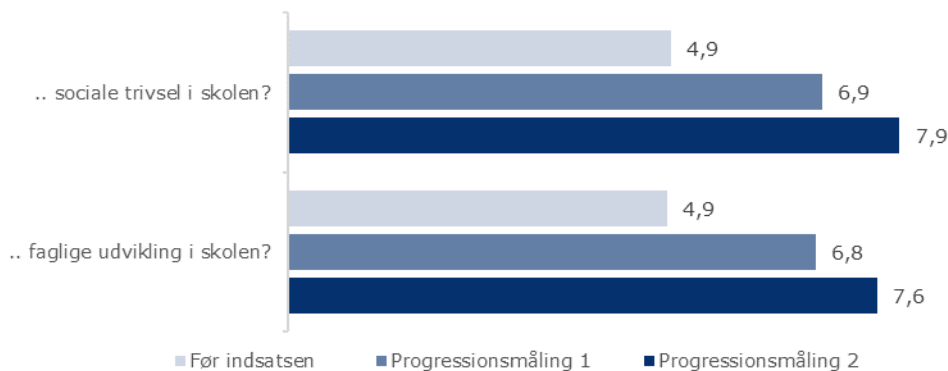
Note: I måling før indsats er n=72-73, i progressionsmåling 1 er n=61-64 og i progressionsmåling 2 er n=27-29. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

5.3.2 Fagpersoner i skolens evne til at understøtte barnets faglige udvikling

Evalueringen viser, at fagpersoner i skolen selv oplever, at de i stigende grad har **tilstrækkelig viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser** til at understøtte både barnets sociale trivsel og faglige udvikling i skolen (Figur 5-5). Før indsatsperioden vurderer fagpersoner i skolen kun i mindre grad, at de og deres kolleger i barnets klasseteams har den tilstrækkelig viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser til at understøtte anbragte børn og unges sociale og faglige udvikling i skolen. I slutningen af indsatsperioden oplever de i markant højere grad, at de besidder tilstrækkelig af denne viden om dette til at understøtte målgruppens sociale og faglige udvikling.

Figur 5-5: I hvilken grad oplever du, at du og dine kolleger i barnets/børnenes klasseteams har tilstrækkelig viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser til at understøtte barnets/børnenes... (fagpersoner i skolen)



Note: I måling før indsats er n=36-37, i progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Det er ligeledes plejeforældre og personale på institutioners oplevelse, at barnets fagpersoner i skolen har styrket deres evne til at understøtte barnets faglige og sociale udvikling i skolen, da de har tilstrækkelig viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser (Figur 0-19 i Bilag). Samtidig viser indsigter fra de kvalitative interviews, at arbejdet med indsatsmodellen styrker fagpersoner i skolens viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser, og at denne viden er værdifuld for fagpersonerne i arbejdet med barnets faglige og sociale udvikling. Det er imidlertid også oplevelsen blandt nogle plejeforældre/personale på institutioner, at denne øgede viden om anbragte børn og unge ikke medfører, at fagpersoner i skolen er tilstrækkeligt klædt på til at yde den nødvendige støtte i skolen.



Jeg synes, lærerne har fået et meget større kendskab til [plejebarn], end de nogensinde ville havde haft, hvis det ikke havde været for det her projekt.

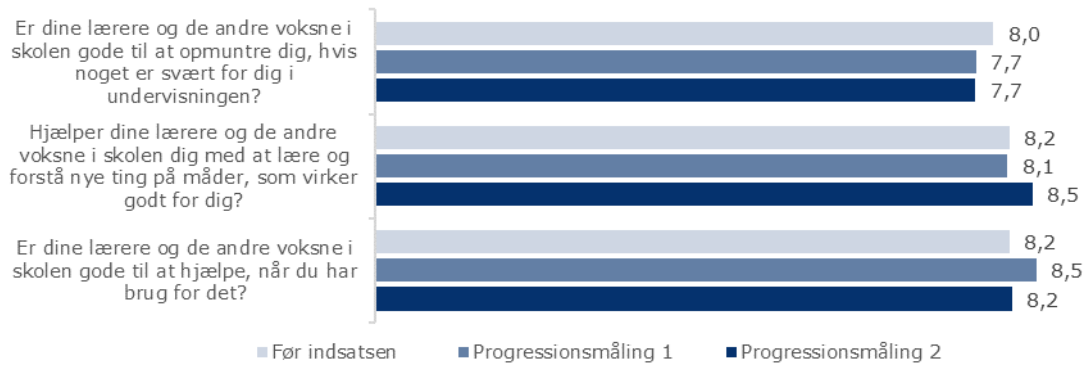
Plejeforælder

UDBYTTE AF VIDEN OM ANBRAGTE BØRN OG UNGE

Det er generelt oplevelsen blandt fagpersoner i skolen, at projektet har bidraget til en **øget opmærksomhed og viden** om, hvilke børn i elevgruppen som er anbragte, og hvad deres situation er. I en kommune fortæller fagpersoner i skolen om, at de, før indsatsen gik i gang, ikke var klar over, at et barn i deres klasse var anbragt uden for hjemmet, mens andre ikke havde kendskab til, hvorfor barnet var anbragt. En fagperson i skolen har desuden erfaret, at viden om et barns baggrund har været **anvendelig som motivationsfaktor** for både fagpersonen og barnet, hvor barnets mål var at kunne læse højt for sin biologiske forælder. Flere fagpersoner på skolerne beskriver, at de både ift. de konkrete børn i indsatsen og generelt **føler sig bedre klædt** på til at undervise anbragte børn og unge, fordi de har fået større viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser generelt, og derigennem er blevet bedre rustet til at forstå anbragte børn og unge.

Mens både fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner oplever en forbedring i fagpersonalets evne til at støtte anbragte børn og unge, oplever **målgruppen ikke en udvikling som følge af indsatsforløbet**. Det ses ved, at de anbragte unge selv både før, under og i slutningen af indsatsperioden i høj grad oplever, at deres fagpersoner i skolen er gode til at opmuntre og hjælpe dem (Figur 5-6). Således har de unge allerede før indsatsen en oplevelse af, at de voksne i skolen både er gode til at opmuntre dem, når noget er svært i undervisningen, at de hjælper med at lære og forstå nye ting på måder, som virker godt for dem, samt at de er gode til at hjælpe, når barnet/den unge har brug for det. Dette gælder ligeledes børn i indskolingen og på mellemtrinnet (Figur 0-21 i Bilag).

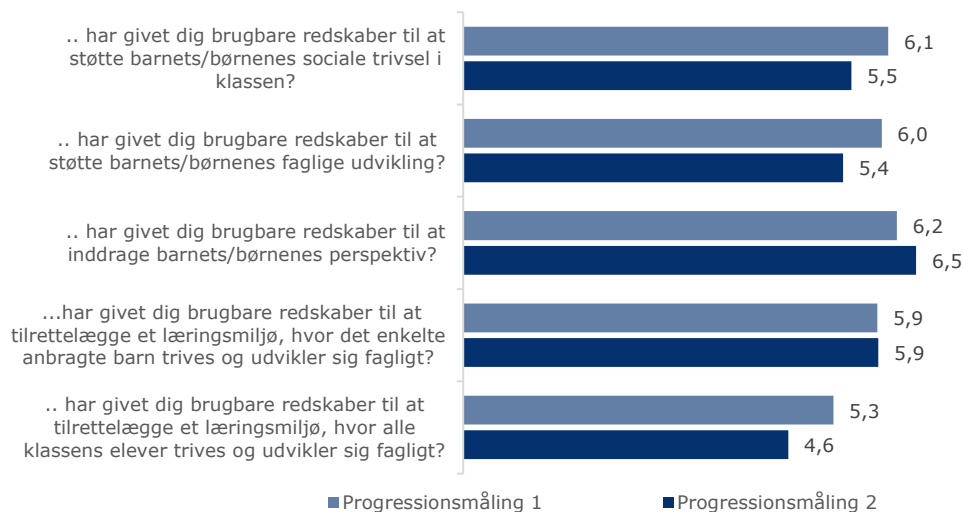
Figur 5-6: Børnene/de unges oplevelse af læringsmiljøet i skolen (børn og unge i 6. klasse og udskolingen)



Note: I måling før indsats er n=29, i progressionsmåling 1 er n=27 og i progressionsmåling 2 er n=19. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'Nej, aldrig' og 10 er 'Ja, altid'.
Kilde: Surveydata.

Udover viden om anbragte børn og unges situation og livsbetingelser viser evalueringen, at arbejdet med indsatsmodellen i nogen grad har styrket fagpersoner i skolens evne til at understøtte anbragte børn og unges faglige udvikling. Det er bl.a. reflekteret i, at fagpersoner i skolen i nogen grad oplever, at den **sparring og vejledning, de modtager af læringsvejlederen, har givet dem brugbare redskaber** til at støtte barnets sociale trivsel og faglige udvikling, at inddrage barnets perspektiv og til at tilrettelægge et læringsmiljø, hvor både det enkelte barn og alle klassens elever trives og udvikler sig fagligt (Figur 5-7). Samtidig viser resultaterne, at der er sket en betydelig udvikling i deres oplevelse af, om vejledningen giver dem brugbare redskaber.

Figur 5-7: I hvilken grad oplever du, at den sparring og vejledning, du modtager af læringsvejlederen ... (fagpersoner i skolen)



Note: I progressionsmåling 1 er n=31-34 og i progressionsmåling 2 er n=11-13. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.
Kilde: Surveydata.

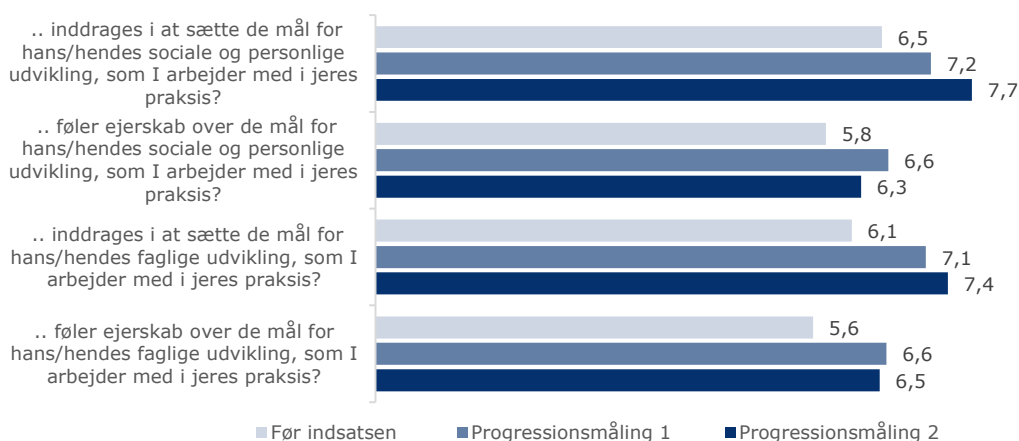
Arbejdet med indsatsmodellen klæder således i nogen grad fagpersoner i skolen bedre på til at styrke barnets faglige og sociale udvikling gennem læringsmiljøet i skolen. Dertil kommer, at både fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner vurderer, at fagpersoner i skolens evne til at planlægge og støtte barnet med afsæt i viden om og målsætninger fra indsatsen er blevet styrket i løbet af indsatsperioden. For fagpersonernes eget vedkommende viser evalueringen, at planlægning og tilrettelæggelse af støtten til barnet i højere grad tager **udgangspunkt i barnets individuelle mål for faglig og social udvikling** i slutningen af indsatsperioden sammenlignet med i begyndelsen (se Figur 0-22 i Bilag).

5.3.3 Anbragte børn og unge inddrages i målsætningerne og føler en grad af ejerskab

Ligesom det er hensigten med indsatsmodellen, at planlægning og tilrettelæggelse af støtten til barnet tager udgangspunkt i barnets individuelle mål for faglig og social udvikling, er det ligeledes hensigten, at de anbragte børn og unge inddrages i at sætte mål for deres faglige og sociale udvikling samt føler ejerskab over disse. Det forudsætter en praksis for at inddrage de anbragte børn og unges perspektiv i deres eget indsatsforløb.

Evalueringen viser, at anbragte børn og **unge i stigende grad inddrages i at sætte mål** for deres faglige og sociale udvikling, ligesom de **i stigende grad føler ejerskab** over disse mål (Figur 5-8). Dette resultat indikerer, at arbejdet med indsatsmodellen resulterer i en styrket praksis blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner for at inddrage anbragte børn og unges perspektiv.

Figur 5-8: I hvilken grad oplever du, at barnet ... (fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=67-72, i progressionsmåling 1 er n=62-63 og i progressionsmåling 2 er n=27-29. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

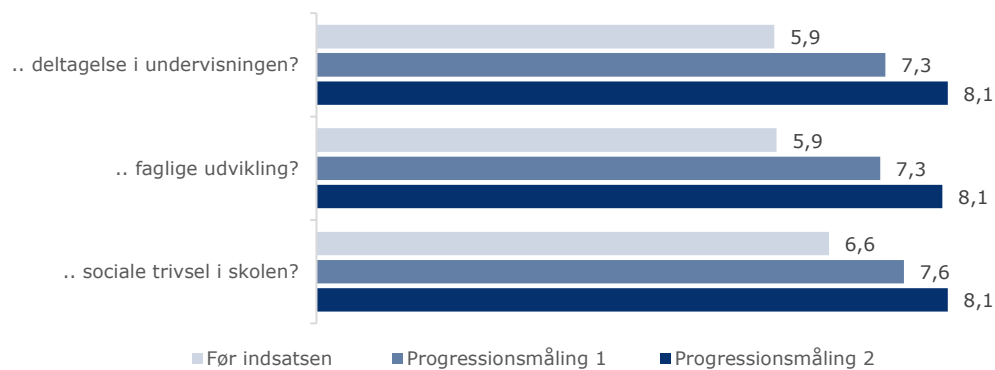
Kilde: Surveydata.

Resultaterne viser også, at **børnene i højere grad bliver inddraget i at sætte mål, end de føler ejerskab over målene** – ifølge plejeforældre/personale på institutioner. Det gælder både for de sociale/personlige og faglige mål, hvor graden af ejerskab både i starten, undervejs og i slutningen af projektperioden er lavere end inddragelsen i målsætningen. Samtidig indikerer evalueringen også, at kommunerne har haft et større fokus på at inddrage barnet og skabe ejerskab omkring de faglige målsætninger end de sociale/personlige.

5.3.4 Læringsmiljøet i skolen styrker barnets faglige og sociale udvikling

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at arbejdet med indsatsmodellen har medført ændringer i praksis, der betyder, at **læringsmiljøet i skolen** i højere grad tilrettelægges på en måde, der **styrker barnets faglige og sociale udvikling**. Det er reflekteret i Figur 5-9, som viser, at læringsmiljøet i skolen i stigende grad tilrettelægges på en måde, der både understøtter barnets deltagelse i undervisningen og den faglige og sociale udvikling.

Figur 5-9: I hvilken grad oplever du, at læringsmiljøet i skolen er tilrettelagt på en måde, som støtter barnet/børnens ... (Fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=71-73, i progressionsmåling 1 er n=63-34 og i progressionsmåling 2 er n=29. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Samlet har fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner dermed i højere grad en oplevelse af, at skolen har et inkluderende læringsmiljø for de anbragte børn og unge, efter de har arbejdet med indsatsen. Det er imidlertid fortsat oplevelsen blandt nogle fagpersoner i skolen, som har deltaget i interviews, at det kan være **vanskeligt at tilrettelægge undervisningen efter det enkelte anbragte barn eller unges behov**, da det kan have konsekvenser for hele klassen. Dette er særligt en udfordring, som opleves i store folkeskoleklasser.

5.4 Elementer i indsatsmodellen, der driver resultater for organisation og praksis

Med afsæt i resultaterne præsenteret i dette kapitel er det muligt at identificere delelementer fra og centrale overvejelser relateret til indsatsmodellen, der har været særligt udslagsgivende for resultater for organisation og praksis:

- **Tæt samarbejde mellem nære og professionelle voksne i barnets hverdag:** Evalueringen peger på, at den positive udvikling i samarbejdet mellem skole og hjem om barnets skolegang særligt kan tilskrives læringskoordinatorer- og vejlederes arbejde med det faglige element *'tæt samarbejde mellem de nære og professionelle voksne i barnets hverdag'*. Resultater fra det kvalitative data, at læringskoordinator eller -vejleder i mange indsatsforløb har fungeret som både formidler og mægler mellem skole og hjem og derigennem har adresseret betydningen af et velfungerende skole-hjem-samarbejde.
- **Afdækning af barnet som centralt værktøj:** På tværs af informanttyper i de kvalitative interview er det oplevelsen, at afdækning af barnet er et vigtigt værktøj til både at indkredse barnets styrker og udfordringer samt at arbejde med fælles mål for barnets udvikling. Det skyldes især et større indblik i det enkelte barns potentialer, udfordringer og motivation, som har udgjort afsættet for målformuleringer. Ifølge flere fagpersoner på skolerne har afdækningen været en drivkraft til at afstemme forskellige aktørers blik på barnet med afsæt i afdækningens resultater og udveksle perspektiver på barnets styrker og svagheder, samt hvad der kræver særlig opmærksomhed.
- **Formaliserede møder mellem barnets nære voksne og professionelle:** Formaliserede møder mellem plejeforældre/personale på institutioner og barnets fagpersoner i skolen fremhæves som en fremmende faktor for at skabe en mere fælles, helhedsorienteret forståelse for barnets situation og deraf tilgang til barnets faglige udvikling og trivsel. Mere konkret oplever plejeforældre, at møderne giver anledning til, at fagpersoner i skolen får indsigter i barnets situation som anbragt, som de ellers ikke ville få, og at det styrker både samarbejde og fælles tilgang i indsatsen. Samtidig er mødeformatet en anledning til at fremme en mere tæt og hyppig dialog mellem skole og hjem i hverdagen, hvor fx

hjem orienterer skole om, at barnet har set biologiske forældre i weekenden, og skolen derfor kan tage hensyn til dette i undervisningen om mandagen.

- **Inddragelse af relevante chefer og faglige ledere på tværs af den kommunale forvaltning:** Manglende eller svag kobling mellem læringskoordinatoren i PPR og børne- og familieafdeling udgør en stor barriere for, at læringskoordinatoren kan løfte opgaven med at etablere og koordinere det tværprofessionelle samarbejde i indsatsen. Evalueringen peger på, at en grundlæggende forudsætning for, at arbejdet med indsatsmodellen kan bidrage til at etablere tværprofessionelt samarbejde på myndighedsniveau er, at alle relevante chefer og faglige ledere fra skole- og socialområdet i den kommunale forvaltning inddrages i beslutningen om at implementere indsatsen. En fælles beslutning og gensidig ledelsesmæssig forpligtelse på at samarbejde understøtter den nødvendige løbende ledelsesopbakning i form af engagement og ressourceallokering til læringskoordinator, læringsvejledere og de øvrige fagpersoner, som i praksis skal samarbejde om at koordinere indsatser på tværs af sektorområder.

EKSEMPEL PÅ INITIATIV TIL AT STYRKE TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE

Kommunale ledere i en projektkommune har i regi af indsatsen taget flere skridt end de **øvrige i retning af at etablere en praksis** for tværprofessionelt samarbejde. I den pågældende kommune har børne- og familieforvaltningen **allokeret timer** til, at en **medarbejder understøtter samarbejdet** mellem læringskoordinator og myndighedssagsbehandlere gennem kontinuerligt fokus på, hvordan målsætnings- og opfølgingsmøder kan gøres relevante for myndighedssagsbehandlere. I kraft af dette er det lykkedes at vække sagsbehandlernes interesse for samarbejdet og for indsatsen, om end der ved modningsprojektets afslutning endnu ikke er udviklet en fast praksis.

6. MODNING OG IMPLEMENTERING AF INDSATSMODELLEN

Formålet med dette kapitel er at besvare følgende tre overordnede evalueringsspørgsmål:

- I hvilket omfang og hvordan er indsatsmodellen implementeret i kommunerne?
- Hvilke forhold har betydning for, i hvilket omfang og hvordan indsatsmodellen er implementeret i kommunerne?
- Er indsatsmodellen meningsfuld og i givet fald hvordan for barnets nære og professionelle voksne, som implementerer den i deres praksis?

Gennem analyser af kommunernes omsætning af indsatsmodellen i de forskelligartede lokale kontekster, tilvejebringer dette kapitel tværgående viden om, hvordan indsatsmodellen er omsat i praksis, samt hvilke konkrete forhold relateret til organisation, ledelse mv., som har betydning for, i hvilket omfang, hvordan og med hvilken kvalitet indsatsmodellen er omsat i praksis. Første afsnit behandler indsatsmodellens to organisatoriske funktioner, læringskoordinator og læringsvejleder, dernæst de tre retningsgivende principper og derpå de seks faglige elementer. Derefter præsenteres det, hvordan inddragelse af barnets perspektiv er implementeret. Afslutningsvis vurderes indsatsmodellens relevans og potentiale for forankring, hvorefter anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen præsenteres. I boksen nedenfor fremgår kapitlets hovedpointer.

KAPITLETS HOVEDKONKLUSIONER

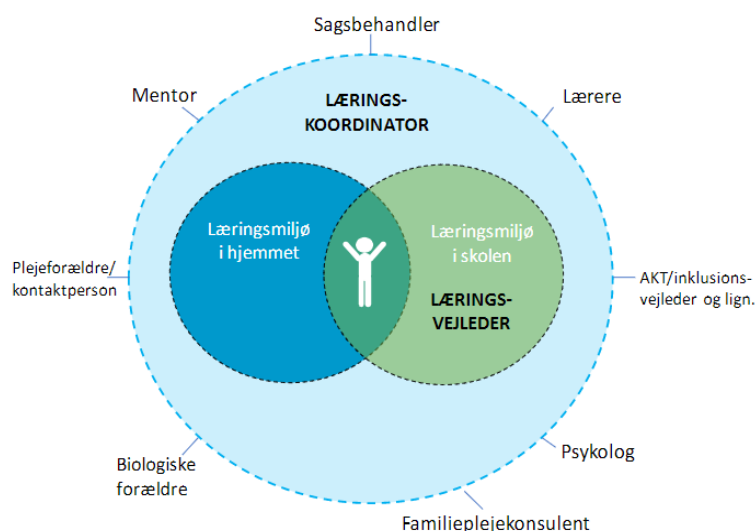
- Læringskoordinator og læringsvejleder er centrale i omsætningen af indsatsmodellen, hvor særligt **relationskompetence og specifikke faglige indsigter** er betydningsfulde for graden og kvaliteten, hvormed indsatsen kan implementeres.
- Imidlertid betyder tæt samarbejde mellem de to organisatoriske funktioner, at **rollefordelingen kan blive uklar** og skabe unødigt kompleksitet.
- De tre **retningsgivende principper** er meget relevante i arbejdet med målgruppen, og de understøtter et fælles fokus på og retning for barnets faglige og sociale udvikling, der er **nødvendig i implementeringen** af indsatsen.
- Det er til en vis grad lykkedes læringskoordinatorer og -vejledere at skabe et **fagligt og kulturelt holdningsskifte** blandt alle fagpersoner og plejeforældre/personale på institutioner.
- De faglige elementer om **systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression** og **tæt samarbejde mellem barnets skole og hjem** opleves både som **mest relevante**, og er de elementer, der er **implementeret med højeste kvalitet** i kommunernes praksis.
- **Faglige elementer om sparring** til barnets plejeforældre/personale på institutioner og fagpersoner i skolen har været vanskelige at implementere, hvilket både skyldes forhold relateret til ledelsesprioritering, ressourcer samt perspektiver på læring og trivsel, herunder behov for faglig sparring.
- Det er i varierende grad lykkedes i projektkommunerne at **gøre barnet til centrum** for indsatsen og arbejde med inddragelse af barnets eget perspektiv.
- Store dele af indsatsmodellen opleves som **relevant og har potentiale for forankring** i en kommunal kontekst.
- Resultater om modning og implementering af indsatsmodellen giver anledning til en **række anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen**.

6.1 Organisering af indsatsmodellen

Dette afsnit præsenterer de tre kommuners organisering af indsatsmodellen, herunder deres lokale omsætninger af læringskoordinatorfunktionen og læringsvejlederfunktionen, nødvendige kompetencer i funktionen samt forhold med betydning for implementering af de to organisatoriske funktioner. Evalueringen bygger på kvalitative datakilder fra interviews med læringskoordinatorer og -vejledere, fagpersoner i skolen, plejeforældre/personale på institutioner, anbragte børn og unge samt ledere på skole- og forvaltningsniveau.

Læringskoordinator og læringsvejleder er bærende funktioner i indsatsmodellen i den forstand, at ansvaret for at omsætte modellens principper og faglige elementer er placeret hos dem. Kommunernes organisering af indsatsmodellen skal derfor understøtte, at de opgaver, der ligger i læringskoordinator- og læringsvejlederfunktionen, løftes. [Figur 6-1](#) illustrerer organiseringen af indsatsmodellen samt snitflader mellem læringskoordinator og læringsvejleder, som det er tænkt i modelbeskrivelsen.

Figur 6-1: Organisering af indsatsmodellen



6.1.1 Læringskoordinatorfunktionen

Læringskoordinatoren er forankret i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har ansvar for at etablere og koordinere et tæt og systematisk samarbejde mellem skole og hjem samt det bredere tværprofessionelle samarbejde om det enkelte barns trivsel og læring. Dette skal sikre en fælles, tilrettelagt og målrettet støtte, som imødekommer barnets behov, og hvor læringskoordinatoren har det primære ansvar for at koordinere samarbejdet mellem skole og hjem. Derudover har læringskoordinator til opgave at yde vejledning og sparring til plejeforældre/personale på institutioner med henblik på at understøtte deres praksis og dermed styrke læringsmiljøet i hjemmet.

På tværs af kommunerne ses der to forskellige måder at organisere læringskoordinatorfunktionen på, hvilke præsenteres nedenfor.

Den ene organiseringsmåde er kendetegnet ved én fuldtidsansat læringskoordinator i tæt parløb med en udviklingskonsulent i projektlederrollen med ansvar for at drive implementeringen af indsatsmodellen. Den organisering har en klar arbejdsdeling, hvor læringskoordinator har fokus på det enkelte barns forløb mht. koordinering af det tværprofessionelle samarbejde, hvor læringskoordinatoren står for at rekvirere eller foretage den indledende afdækning af barnet, indkalde relevante fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner til målsætnings- og opfølgingsmøder samt yde vejledning og sparring til plejeforældre/personale på institutioner.

Den anden organiseringsmåde er kendetegnet ved et teamsamarbejde mellem to læringsledere, en læringsvejleder og en PPR-psykolog, der suppleres af en afdelingsleder fra en skole, der varetager projektledelsen. Den organisering har en flydende, relationsbestemt arbejdsdeling mellem især to læringsledere med forskellige ansvarsområder på den ene side og en læringsvejleder på den anden. Ansvar for at indkalde til møder samt sparre med plejeforældre er delt mellem den ene læringsleder og læringsvejlederen, hvormed læringslederen og -vejlederen løfter mange af de samme opgaver, men i relation til forskellige børn. Det er derfor relationen til barnet og ikke funktionsbeskrivelsen, der er styrende for, hvem der er tovholder for det enkelte barns forløb.

Kompetenceprofil for læringskoordinatoren

Evalueringen peger på, at en række kompetencer og viden er nødvendige for, at læringskoordinatoren kan løfte de opgaver med at koordinere indsatsen og yde faglig sparring til plejeforældre/personale på institutioner. Disse fremgår af Boks 6-1.

Relationskompetence er afgørende for, at læringskoordinatoren kan løfte sine koordinations- og sparringsopgaver. Uden stærk relationskompetence er det vanskeligt at opbygge tillidsfulde samarbejdsrelationer med fagpersoner i skolen såvel som plejeforældre/personale på institutioner, og etablere samarbejdsflader.

For det andet er gode **kommunikationskompetencer** nødvendige i rollen som læringskoordinator. En anden læringskoordinator oplever, at det er vigtigt at være i stand til at kommunikere tydeligt på skrift og i tale, så man bliver forstået og kommunikerer sit budskab, samtidig med at man anerkender modtagernes viden, faglighed og grunde til at deltage i samarbejdet.

For det andet er gode **kommunikationskompetencer** nødvendige i rollen som læringskoordinator. En anden læringskoordinator oplever, at det er vigtigt at være i stand til at kommunikere tydeligt på skrift og i tale, så man bliver forstået og kommunikerer sit budskab, samtidig med at man anerkender modtagernes viden, faglighed og grunde til at deltage i samarbejdet.

Det kræver også **generel og specifik viden om lovgivning, opgaver og arbejdsgange blandt de faggrupper og institutioner, som spiller en rolle i anbragte børns og unges hverdag**, og som læringskoordinatoren skal agere bindeled imellem. Det er vanskeligt at koordinere samarbejde mellem forskellige fagpersoner uden et indgående kendskab til, hvad deres opgaver består i, samt de arbejdsgange, som knytter sig til udførelsen af opgaverne. Derfor er det en fordel, at læringskoordinatoren har viden om både skole- og socialområdet, herunder hvordan hverdagen i skolen, plejefamilien og på institutionen er tilrettelagt, samt hvilke opgaver der ligger på myndigheds- og forvaltningsniveau, fx opfølgning på handleplaner. Endelig er det afgørende, at læringskoordinatoren har et vist indblik i lovgivning på skole- og socialområdet, herunder specifikt de paragraffer, der vedrører anbragte børn.

Boks 6-1: Læringskoordinatorens kompetencer og viden

- Relationskompetence
- Kommunikationskompetencer
- Generel og specifik viden om opgaver og arbejdsgange blandt de faggrupper og institutioner, som spiller en rolle i anbragte børns og unges liv.
- Viden om og kompetencer til at tilrettelægge læringsmiljøer for børn og unge med forskellige forudsætninger for læring.

Endelig er det i forbindelse med sparring og vejledning til plejeforældre og personale på institutioner relevant, at læringskoordinatoren har **viden om og kompetencer til at tilrettelægge læringsmiljøer for børn og unge med forskellige forudsætninger for læring**. I den forbindelse oplever en læreruddannet læringskoordinator det som en stor fordel at være i stand til at vejlede og sparre med plejeforældre om didaktik. I en anden kommune opleves det som en styrke, at den psykologuddannede læringskoordinator har viden om kognitive og psykiske forudsætninger for børns læring i tilrettelæggelsen af læringsmiljøet i hjemmet.

Forhold med betydning for implementering af læringskoordinatorfunktionen

Med afsæt i kommunernes forskellige erfaringer med at omsætte læringskoordinatorfunktionen i deres organisation og praksis tilvejebringer evalueringen viden om en række organisatoriske forhold i implementeringen af læringskoordinatorfunktionen.

Det fremmer modning og implementering af funktionen, når **læringskoordinatoren har mulighed for at sparre** om indholdet i funktionen samt konkrete opgaver med en fast, tæt samarbejdspartner, eksempelvis i form af en projektleder, en anden læringskoordinator og/eller relevante ledere i PPR eller skoleforvaltning. Det centrale er, at læringskoordinatoren ikke står alene med opgaven.

Det er en fordel, når en **udviklingskonsulent** med forståelse for kommunen som organisation og blik for organisatoriske forandringsprocesser **indgår som projektleder i implementeringsteamet**. Sammenligningen mellem kommunernes måder at organisere læringskoordinatorfunktionen på viser netop, at der uden denne profil i implementeringsteamet er risiko for, at det praksisnære arbejde med indsatsen er afkoblet fra det kommunale ledelses- og styringsniveau og dermed ikke skaber grobund for en bredere forandring af kultur og praksis.

Det er organisatorisk sårbart at samle læringskoordinatorens ansvar, viden og erfaring på én medarbejder. Det medfører både en risiko for tab af viden ved medarbejderudskiftning, og for at funktionen ikke bliver reelt forankret i organisationen. Endvidere indeholder kompetenceprofilen for læringskoordinatoren nogle relativt specifikke kompetencer, som kan være vanskelige at finde samlet i én person. Derfor kan det være relevant **at dele læringskoordinatorfunktionen mellem to medarbejdere med forskellige profiler**, eksempelvis to medarbejdere med viden om lovgivning, opgaver og arbejdsgange på henholdsvis skole- og socialområdet.

Læringskoordinatorens **organisatoriske forankring i PPR** kan skabe mulighed for sparring med øvrige fagpersoner i PPR, eksempelvis psykologer, logopæder og pædagogiske konsulenter. Forankringen i PPR bidrager også til at forpligte lederen af PPR til at støtte indsatsen og læringskoordinatorens opgaver. Kommunernes erfaringer giver dog også anledning til at overveje andre muligheder end en 'ren' PPR-forankring af læringskoordinatorfunktionen.

I forlængelse af ovenstående peger evalueringen på, at forankringen i PPR ikke giver læringskoordinatoren hele det **organisatoriske ophæng**, som er nødvendigt for at etablere tværprofessionelt samarbejde på tværs af sektorområder. På baggrund af modningsprojektet står det tydeligt frem, at det er vanskeligt at etablere tværprofessionelt samarbejde mellem sektorområder på både praktiker- og styringsniveau.

Endelig er **ledelsesansvar og opbakning fra relevante ledere** et forhold med stor betydning for, om læringskoordinatoren reelt har mulighed for at løfte sin opgave med at etablere og koordinere det tværprofessionelle samarbejde. Relevante ledere omfatter skoleledere, læringskoordinatorens nærmeste leder i PPR såvel som faglige ledere og ledere på chefniveau på skole- og socialområdet.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af læringskoordinatorfunktionen.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Læringskoordinator skal ikke stå alene, men have **mulighed for sparring** med leder, kollegaer i PPR og eventuel udviklingskonsulent. I den forbindelse anbefales det, at enten læringskoordinator eller læringskoordinatorens sparringspartner har viden og kompetencer inden for organisatoriske forandringsprocesser.

Den organisatoriske sårbarhed i én læringskoordinator kan imødegås ved, at **funktionen bredes ud** på mere end én medarbejder.

Samtidig kan det overvejes i en implementeringsfase at **inddrage en udviklingskonsulent** til at drive organisatoriske forandringsprocesser og koble det tværprofessionelle samarbejde på styringskæden i kommunen.

Det er væsentligt at få **børne- og familieafdelingen** ind over indsatsen, både på ledelses- og praktiker-niveau, for at sikre læringskoordinatorens organisatoriske ophæng.

Ledelsesopbakning spiller en central rolle og kan med fordel både være symbolsk i form af tydelig kommunikation om opgavens prioritet, formål og relevans, og konkret i form af tildeling af timer til de sagsbehandlere, familieplejekonsulenter mv., som skal deltage i samarbejdet om at koordinere det enkelte barns indsats.

6.1.2 Læringsvejlederfunktionen

En **læringsvejleder** tilknyttet hver skole i kommunen skal agere bindeled mellem skolen og læringskoordinatoren, ligesom læringsvejlederen har til opgave at yde vejledning og sparring til fagpersoner i skolen med henblik på at understøtte deres praksis og dermed styrke læringsmiljøet i skolen.

På tværs af kommunerne ses der to forskellige måder at organisere læringskoordinatorfunktionen på; en vertikal organiseringsmåde og en horisontal organiseringsmåde.

Den **vertikale organiseringsmåde** er kendetegnet ved én læringsvejleder per skole, som deltager med børn og unge i indsatsen. Det vil sige, at hver skole har én læringsvejleder, som er fundet blandt skolens eksisterende pædagogiske personale.

Den **horisontale organiseringsmåde** er kendetegnet ved én læringsvejleder, som tilsammen og i tæt samarbejde med den ene af kommunens to læringskoordinatorer dækker fire skoler i kommunen.

Kompetenceprofil for læringsvejlederfunktionen

Evalueringen peger på, at en række kompetencer og viden er nødvendige for at varetage læringsvejlederens opgaver med at yde faglig vejledning og sparring til anbragte børn og unges fagpersoner i skolen, samt agere bindeled mellem skole og læringskoordinator. Disse fremgår af Boks 6-4 nedenfor.

Relationskompetence er lige så vigtigt i rollen som læringsvejleder som i rollen som læringskoordinator. Uden kompetence til at opbygge en tilidsfuld relation til fagpersonerne i skolen, er det vanskeligt for læringsvejlederen at etablere et sparringsrum. Særligt vigtig er evnen til at lytte til og anerkende fagpersonerne i skolernes oplevelser.

Kompetencer til at **yde vejledning** er ligeledes

grundlæggende for læringsvejlederfunktionen. Kernen i vejledning er at understøtte refleksion og "så frø" frem for at levere færdige løsninger. Vejlederkompetencer omfatter blandt andet kompetencer til faglig sparring og supervision/observation af undervisning samt feedback og vejledning med afsæt i observationen.

Læringsvejlederens vejlederkompetencer bør suppleres med **faglig viden om metoder til at skabe inkluderende læringsmiljøer**, som understøtter det enkelte barns sociale og faglige deltagelse i det almene fællesskab. Det kan eksempelvis omfatte metoder til undervisningsdifferentiering i almenmiljøet og klasseledelse.

Endvidere er **viden om anbragte børn og unge** vigtig for, at læringsvejlederen kan give fagpersoner i skolen en forståelse af anbragte børn og unges typiske erfaringer og livsvilkår, samt hvilken betydning det kan have for deres forudsætninger for læring, trivsel og deltagelse i klassefællesskabet. Denne viden kan hjælpe læringsvejledere, og dermed fagpersoner i skolen, til at se bag om barnets adfærd og øge forståelsen for barnets reaktionsmønstre, ligesom viden om lovgivning om anbringelser øger forståelsen for barnets livssituation og rammer for barnets hverdag.

Endelig er det relevant, at læringsvejlederen har **sans for koordination**, fordi læringsvejlederen spiller en vigtig rolle i den løbende opfølgning på barnets progression og behov for justeringer af tiltag i skolen.

Forhold med betydning for implementering af læringsvejlederfunktionen

Evalueringen peger på flere forhold knyttet til ledelse og organisering, som har betydning for, i hvilken grad læringsvejlederfunktionen kan implementeres med høj kvalitet på den enkelte skole.

Det er af stor betydning, at **skoleledelsen** på den enkelte skole står i spidsen for at **formidle indsatsens formål og læringsvejlederfunktionens relevans** til lærerstaben. Skoleledelsen spiller en vigtig rolle i at skabe en opfattelse af faglig relevans og motivation, som er en forudsætning for, at de tilsigtede praksisændringer blandt fagpersoner i skolen kan ske.

I implementeringen af læringsvejlederfunktionen er det betydningsfuldt, at **skoleledelsen er tæt på praksis** og fx agerer sparringspartner for læringsvejlederen i forbindelse med det enkelte barns forløb eller mere generelle problematikker i forbindelse med læringsvejlederens opgaver. Skolelederen kan i kraft af sit indgående kendskab til de konkrete forhold og rammer, som former læringsvejlederens handlingsrum på den enkelte skole, understøtte implementeringen af læringsvejlederfunktionen.

Implementeringen af læringsvejlederfunktionen i skolernes praksis kan variere efter **antallet af anbragte børn og unge**. En læringsvejleder på en skole med et enkelt eller meget få anbragte børn og unge har ikke i samme grad mulighed for at opbygge erfaring og modne funktionen ind i

Boks 6-2: Læringsvejlederens kompetencer og viden

- Relationskompetence
- Vejlederkompetencer
- Faglig viden om metoder til at skabe læringsmiljøer.
- Viden om anbragte børn og unges situation og livsvilkår.
- Sans for struktur og koordinering.

skolens praksis, som en læringsvejleder på en skole med flere anbragte børn og unge. Dertil kommer, at en læringsvejleder med få elever i målgruppen har begrænsede muligheder for at opbygge gode vejlederrelationer til øvrige fagpersoner i skolen, samt at udbrede kendskabet til funktionen og derigennem forankre funktionen.

Erfaringsudveksling og sparring med de øvrige læringsvejledere og læringskoordinator i kommunen bidrager til at modne læringsvejlederfunktionen og give den en fælles form på tværs af de deltagende skoler. En kommune har gode erfaringer med at afholde sparringsmøder, hvor læringsvejledere, læringskoordinator og projektlederen i fællesskab reflekterer over udfordringer relateret til læringsvejlederfunktionen og planlægger handlinger til at overkomme disse udfordringer.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af læringsvejlederfunktionen.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Læringsvejlederfunktionen kan med fordel **integreres med eksisterende vejlederfunktioner**, eksempelvis AKT-vejlederfunktionen, for at styrke forankringen og kendskabet til læringsvejlederfunktionen samt vejlederrelation til øvrigt fagpersonale. Dette er særligt relevant på skoler med få anbragte børn og unge i elevgruppen.

Skoleledelsen skal vedholdende **motivere den faglige relevans** af læringsvejlederfunktionen over for skolens fagpersonale for at skabe et tydeligt mandat for læringsvejlederens sparring.

I forlængelse af ledelsens rolle er **praksisnær skoleledelse** en fordel i den forstand, at en leder kan agere sparringspartner for læringsvejlederen i forbindelse med konkrete børns og unges forløb i indsatsen.

Læringsvejledere skal have **mulighed for sparring**, hvorfor det er relevant at skabe rammer for, at læringsvejledere fra forskellige skoler i kommunen kan sparre og erfaringsudveksle med hinanden. Sparringen kan med fordel formaliseres på møder.

6.2 De retningsgivende principper

Dette afsnit belyser relevansen og implementeringen af indsatsmodellens tre retningsgivende principper, herunder betydende forhold for, i hvilken grad, hvordan og med hvilken kvalitet principperne er omsat til praksis. Resultater udledes af interviews med læringskoordinatorer og -vejledere, fagpersoner i skolen, plejeforældre/personale på institutioner samt ledere på skole- og forvaltningsniveau.

Indsatsmodellen bygger på **tre retningsgivende principper**, der tilsammen afspejler den fælles retning, som nære og professionelle voksne i det anbragte barns liv skal have i arbejdet med indsatsmodellen:

1. Positive forventninger til barnets faglige præstationer
2. Et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel
3. Sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem.

Principperne fungerer retningsgivende for læringskoordinatorer og -vejledere i deres tilrettelæggelse og implementering af de faglige elementer i indsatsmodellen. Dermed fremmer principperne, at implementering af indsatsen understøtter, at **anbragte børn og unge mødes med faglige forventninger og en helhedsorienteret støtte**, hvor faglige præstationer, læring og trivsel går

hånd i hånd. Det er samtidig en opmærksomhed i indsatsbeskrivelsen, at arbejdet med principperne i nogle henseender nødvendiggør et fagligt og kulturelt holdningsskifte i tilgangen til målgruppen blandt det anbragte barns nære og professionelle voksne.

6.2.1 Principperne er relevante i arbejdet med målgruppen

Evalueringen viser, at principperne har en generel relevans i arbejdet med målgruppen, ligesom læringskoordinatorer og -vejledere vurderer, at principperne er relevante i deres arbejde med at styrke læringsmiljøet for anbragte børn og unge. I de kvalitative interviews beskriver flere læringskoordinatorer og -vejledere, at principperne er meningsfulde, både fordi **principperne opleves som relevante ift. målgruppen og deres udfordringer**, og fordi principperne er reflekteret i måden, den samlede indsatsmodel er udformet på. De kvalitative interviews indikerer også, at principperne særligt opleves relevante, når de samtænkes som **én samlet rettesnor** for, hvordan nære og professionelle voksne bør tilgå arbejdet med at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer. Dette kommer eksempelvis til udtryk i formuleringen af målsætninger, hvor de tre principper 'taler ind i hinanden'.



Det er blevet klart for os, at det hjælper på trivlsen at lykkes med matematik. Det er ikke to enheder hver for sig. Det er to enheder, der påvirker hinanden.

Læringsvejleder

EKSEMPLER PÅ PRINCIPPERNES OPLEVEDE RELEVANS

En læringskoordinator fremhæver, at principperne udgør et **kompas for omsætningen af indsatsmodellen** og arbejdet med anbragte børn og unge i regi af indsatsen i kommunen. En anden læringskoordinator beskriver, hvordan principperne skaber en **ramme for opgaveløsningen** i projektet, og at principperne er med til at **sikre en systematik** i fremgangsmåden og i modningen af indsatsen. Det er samtidig oplevelsen i nogle kommuner, at principperne kan være med til at **understøtte et fælles sprog** omkring anbragte børn og unge, hvilket er værdifuldt for både de anbragte børn og unge og det tværprofessionelle samarbejde om børns læring og skolegang.

Princippernes relevans i arbejdet med at styrke læringsmiljøer for anbragte børn og unge styrkes af, at de kan **medføre en fornøden kulturændring**, som understøtter, at arbejdet med indsatsmodellen faktisk skaber resultater for de anbragte børn og unge. Det er generelt opfattelsen blandt læringskoordinatorer og -vejledere, at principperne i høj grad er relevante og har betydet et fokus på ambitiøse krav til anbragte børn og unge, som er afgørende for både faglig udvikling og trivsel hos målgruppen. Eksempelvis fremhæver en leder i en kommune, at den største læring i løbet af projektperioden har været et opgør med den såkaldte **"det er synd for barnet"-kultur**, som tidligere har været en udbredt opfattelse i kommunen, og som har hæmmet barnets udvikling og trivsel.

Det er imidlertid en væsentlig pointe, at ovennævnte **kulturforandring ikke er bredt forankret** blandt alle nære og professionelle voksne omkring anbragte børn og unge i kommunerne. Kulturforandringens omfang kan forstås ud fra en **vertikal og en horisontal dimension**.

Den vertikale dimension forklarer, hvordan aktører tæt på indsatsen i højere grad deler perspektiv med de retningsgivende principper, mens aktører længere væk fra indsatsen ikke i samme grad køber ind på principperne og den kulturændring, de medfører. Den manglende dybde af kulturændringens forankring kommer særligt til udtryk ved, at nogle fagpersoner i skolen, plejeforældre og personale på institutioner giver udtryk for en opfattelse af, at trivsel er en forudsætning for læring, ligesom flere plejeforældre/personale på institutioner ikke mener, at de har ansvar for at skabe et læringsmiljø i hjemmet. Ovenstående eksempler understreger, at det ikke er lykkedes at skabe et fagligt og kulturelt holdningsskifte, som indsatsmodellen ellers foreskriver blandt alle nære og professionelle voksne omkring barnet.

Den horisontale dimension forklarer betydningen af tid for forankringen af kulturforandringen. Evalueringen peger på, at **princippernes relevans øges over tid** i takt med, at læringskoordinatorer- og vejledere omsætter indsatsmodellen, ligesom læringskoordinatorer og -vejledere fremhæver, at den nødvendige kulturforandring tager tid. Ved projektperiodens afslutning oplever læringskoordinatorer og -vejledere de tre principper som lige relevante. Omvendt er det blandt nogle aktører fortsat opfattelsen, at *et ligeligt og samtidig fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel og sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem* ikke er relevante principper for arbejdet med målgruppen.

“DET ER SYND FOR BARNET”-KULTUR

Det har særligt været vanskeligt for læringskoordinatorer og -vejledere at forankre princippet om *et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel*. Det skyldes, at “det er synd for barnet”-kulturen har været stærkt udtalt blandt nogle nære og professionelle voksne. Ligeså har opfattelsen af, at det er synd for barnet, også betydet, at nogle plejeforældre/personale på institutioner ikke oplever, at det er relevant at skabe sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem. Det har derfor været vanskeligt at skabe det nødvendige faglige og kulturelle holdningsskifte, som arbejdet med modellen foreskriver for at skabe et fælles blik på det enkelte barn og opnå de ønskede virkninger for målgruppen.

Opsummerende kan det udledes, at læringskoordinatorer og -vejlederes arbejde med indsatsmodellen har potentiale til at igangsætte en kulturforandring, der understøtter indsatsmodellens virkning for målgruppen, men at denne kulturforandring ved modningsfasens afslutning ikke er sket tilstrækkeligt blandt alle aktører omkring målgruppen.

6.2.2 Implementering af principperne har stor betydning for praksis

Evalueringen viser, at de retningsgivende principper har **stor betydning for, hvordan kommunerne tilrettelægger deres praksis** for arbejdet med indsatsmodellen. Særligt i arbejdet med **målsætninger for barnet** er det tydeligt, at principperne har betydning for kommunernes tilgang til og arbejdet i regi af indsatsen. Det er erfaringen, at principperne aktivt fungerer som pejlemærke i formuleringen af målsætninger for barnet i indsatsforløbet.



Arbejdet har gået med at snakke med de voksne om, hvad det vil sige at sætte positive forventninger til børnene. Jeg har haft til rolle at insistere på, at vi svigter dem, hvis ikke vi stiller faglige krav til dem.

Læringskoordinator

EKSEMPLER PÅ PRINCIPPERNES IMPLEMENTERING

I en kommune formulerer de fx **tosidede målsætninger** for barnet, der både indeholder et fagligt og et trivselsmål, som harmonerer med hinanden. Det er kommunens oplevelse, at det understøtter dem i at skabe *et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel*, som aktiveres i målsætningssamtaler med både børn, plejeforældre/personale på institutioner samt fagpersoner i skolen. Ligeledes er det også erfaringen, at **målsætningssamtaler** er anvendelige i omsætningen af princippet om positive forventninger til barnet. I en kommune tager de afsæt i barnets drømme i målsætningssamtalerne, hvor de arbejder på at støtte barnet og signalere en tro på, at barnets drømme kan gå i opfyldelse.

Det er samtidig erfaringen blandt flere læringskoordinatorer- og vejledere, at principperne understøtter **en bedre forståelse af de anbragte børn og unge** blandt de nære og professionelle voksne omkring barnet. Det gælder særligt ift. princippet om *positive forventninger til barnets faglige præstationer*, hvor især den kognitive test har understøttet positive forventninger, da testens resultater i flere tilfælde har overrasket positivt. En læringsvejleder fortæller, at flere fagpersoner i skolen er blevet overraskede over den kognitive formåen hos de anbragte børn og unge, som i en række tilfælde har været højere end forventet. Princippet understøtter dermed også en objektiv forståelse af barnets situation og forudsætninger fra indsatsens start.

Omsætningen af principperne kræver desuden en opmærksomhed fra læringskoordinatorer og -vejlederes side. Hvad angår princippet om *positive forventninger til barnets faglige præstationer*, er det oplevelsen, at det kræver **forventningsafstemning og tid** for både læringsvejledere og fagpersoner i skolen at finde ud af, hvad det betyder for fagpersoners praksis at have positive forventninger. Det gælder dels, hvordan man **sikrer det rette niveau for forventningerne** til det enkelte barn, dels hvordan fagpersonerne signalerer disse forventninger til barnet på en motiverende måde.

Princippet om *et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel* har i flere kommuner krævet en særlig opmærksomhed, da kommunerne ikke tidligere har arbejdet med børns trivsel og læring på så sammenhængende vis. Evalueringen peger generelt på, at nogle plejeforældre/personale på institutioner og fagpersoner i skolen har haft opfattelsen af, at et barns trivsel er en forudsætning for faglig udvikling, hvilket har medført et større fokus på anbragte børn og unges trivsel. I omsætningen af princippet har det derfor været en stor opgave for læringskoordinatorer og -vejledere gennem dialog at fremme en perspektivændring blandt nære og professionelle voksne, hvor trivsel og faglig udvikling samtænkes.

Omsætningen af princippet om *sammenhængende læringsmiljøer på tværs af skole og hjem* til kommunernes praksis sker særligt i samarbejdet mellem fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institution. Det er derfor centralt, at læringskoordinator og -vejleder understøtter princippet i praksis ved at **italesætte behovet for samskabelse af læringsmiljø** mellem skole og hjem på de løbende progressionsmøder ved fx at opfordre til øget kontakt mellem barnets skole og hjem og derigennem skabe større sammenhæng mellem barnets læringsmiljøer. Princippet om *sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem* hænger derfor i høj grad sammen med det faglige element om *et tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag*.



Mest fokus på trivsel, det har vi helt sikkert haft. Men uden trivsel kan du heller ikke indlære, det er punkt et.

Personale på institution

Forhold med betydning for implementering af principperne i praksis

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at omsætte de retningsgivende principper i deres organisation og praksis har evalueringen tilvejebragt viden om forhold af betydning.

Læringskoordinatorer og -vejlederes mulighed for at skabe den nødvendige kulturændring, som principperne foreskriver, er i høj grad betinget af **lederopbakning** på tværs af aktører. Det gælder både blandt ledere i den kommunale forvaltning, på skolerne og i institutionerne, at en implementering af principperne forudsætter ledelsesmæssig prioritering. Resultater fra evalueringen viser, at lederes tydelige og vedvarende prioritering af og kommunikation om, at arbejdet med målgruppen tager afsæt i principperne, skaber den stærkeste forankring af principperne og dermed også den bedste implementering af indsatsmodellen.

Omsætning af principperne i praksis forudsætter et **stort og vedholdende arbejde** af læringskoordinatorer og -vejledere. Det gælder særligt en målrettet indsats overfor plejeforældre, personale på institutioner og fagpersoner i skolen, der ikke nødvendigvis deler indsatsmodellens syn på og tilgang til anbragte børn og unges læring. Læringskoordinatorer og -vejledere har med principperne som værktøj forsøgt at skabe et skift i mindset hos plejeforældre/personale på institutioner og fagpersoner i skolen. Fx har læringsvejledere erfaring med at italesætte skolegang som et værktøj, der kan beskytte anbragte børn og unge mod negativ social arv, til at motivere, hvorfor skolegang og læring har stor betydning i anbragte børn og unges liv i et bredere perspektiv, og det derfor ikke er et svigt at stille faglige krav til et anbragt barn – men tværtimod et svigt ikke at gøre det.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter i implementeringen af de tre retningsgivende principper.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Det er en forudsætning for arbejdet med indsatsmodellen og princippernes indlejring i kommunernes generelle praksis omkring målgruppen, at **alle aktører** omkring barnet, og ikke blot læringskoordinatorer og -vejledere, **'køber ind' på den tilgang, som principperne rammesætter**.

Omsætningen af principperne til praksis forudsætter en **løbende dialog mellem aktørerne**. Fx bør læringsvejledere og fagpersoner i skolen løbende drøfte, hvordan positive forventninger til barnets faglige præstationer tilpasses det enkelte barn, så de faktisk styrker barnets læringsmiljø i skolen.

Principperne skal forankres vertikalt, hvorfor både skole-/socialchef, skoleledere, faglige ledere af familieplejen og øvrige ledere **tydeligt og vedholdende skal kommunikere** om princippernes relevans. Det er en væsentlig opmærksomhed, at det kræver løbende gentagelse og opmærksomhed på principperne at skabe en vedvarende forandring og kulturændring i kommunernes tilgang til anbragte børn og unge.

Ligeså skal **ledere på forskellige niveauer arbejde reflekteret med principperne** og vise medarbejdere, hvilken betydning de har for praksis. Fx skal skoleledere oversætte principperne til egen kontekst og sikre prioriteringen af disse blandt fagpersoner på skolen.

6.3 Faglige elementer

Dette afsnit behandler relevansen af de seks faglige elementer, og hvordan de tre kommuner i projektet har arbejdet med at **omsætte og modne de faglige elementer i egen praksis**, herunder forhold med betydning for implementeringen. De seks faglige elementer behandles særskilt nedenfor, hvor kvalitative interviews ved casebesøg i kommunerne udgør de centrale datakilder,

som suppleres af data fra refleksionsskemaerne. Vi inddrager kvantitative datakilder i det omfang, det er relevant, og hvor datagrundlaget er tilstrækkeligt til at kunne udlede generelle tendenser. Indsatsmodellen består af **seks faglige elementer**, som beskriver fokusområder og greb, som læringskoordinator og læringsvejledere i arbejdet med indsatsmodellen skal omsætte til praksis. De seks faglige elementer er også skitseret i Figur 6-2 nedenfor.

Figur 6-2: Indsatsmodellens seks faglige elementer



6.3.1 Systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression

Systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression relaterer sig til indsatsmodellens første og fjerde fase med afdækning og hyppig opfølgning samt justering af mål og tiltag. Elementet har til formål at skabe et fælles afsæt for den professionelle støtte til plejeforældre, personale på institutioner og fagpersoner i skolen som læringskoordinator og læringsvejledere yder i projektet, gennem en systematisk afdækning af barnets faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer. I takt med den professionelle støtte skal der i arbejdet med indsatsmodellen tilrettelægges en praksis for systematisk dokumentation og opfølgning på barnets progression, hvor støtten imødekommer barnets aktuelle behov.

Implementering af det faglige element

I omsætningen af *systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression* til praksis har **læringskoordinatoren** ansvaret for at **koordinere afdækningen** af barnets trivsel, faglige og kognitive niveau samt indkalde til et opstartsmøde og efterfølgende opfølgingsmøder.

Det er **fast praksis i den kognitive afdækning** at inddrage specialiserede ressourcer fra PPR (se afsnit 4.3.6), men der er lavere grad af systematik i, hvem der varetager afdækningen af barnets faglige niveau og trivsel, ligesom der er forskel på, hvor systematisk resultaterne fra disse afdækninger inddrages.

EKSEMPLER PÅ AFDÆKNINGSVÆRKTØJER

I afdækningen af barnets **faglige niveau** har kommunerne inddraget resultater fra faglige test fra Hogrefe Psykologisk Forlag, som kommunerne har skullet anvende som led i evalueringens dokumentation af faglige kompetencer og progression heraf.

I afdækningen af barnet **trivsel** har kommunerne bl.a. anvendt SDQ, "sådan er jeg"-spørgeskemaer og udvalgte spørgsmål fra Den Nationale Trivselsmåling, som er blevet suppleret af eksisterende afdækninger, fx børnefaglige undersøgelser og pædagogisk-psykologiske vurderinger (PPV), når det har været relevant.

På bagkant af afdækningen indkalder læringskoordinator til et **opstartsmøde**, hvor relevante parter, fx plejeforældre, personale fra institutioner, fagpersoner i skolen, PPR-psykolog, SFO-pædagog, eventuelt biologiske forældre og anbragt barn, inviteres til at bidrage med deres perspektiv på barnets faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer. Opstartsmødet har til formål, at resultater af afdækningen formidles til deltagerkredsen, så der skabes en fælles forståelse af barnets situation og støttebehov, ligesom det er hensigten, at opstartsmødet skaber et fælles afsæt og en fælles målsætning for barnet i arbejdet med indsatsmodellen.

I takt med arbejdet med de øvrige faglige elementer i indsatsen, er der løbende blevet afholdt **opfølgingsmøder**, hvor der er blevet fulgt op på målsætninger. I projektperioden har kommunerne haft fast praksis for at afholde opfølgingsmøder hver tredje til fjerde måned, hvor det som udgangspunkt er samme deltagerkreds som ved opstartsmødet. På opfølgingsmøderne har barnets progression været drøftet, hvilket har understøttet opfølgning og justering af barnets målsætninger. Graden af systematik i opfølgningen på barnets progression varierer på tværs af kommunerne.

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen af *systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression*.

For at afdækningen skaber brugbar viden er det afgørende, at fagpersonale i skolen **har kendskab til og er fortrolige med at anvende afdækningsværktøjerne**. Særligt de faglige test har ledt til frustration blandt fagpersoner i skolen, fordi de ikke har følt sig klædt på til at anvende værktøjet. Det er særligt sårbart i tilfælde, hvor barnets fagpersoner i skolen gennemfører testene, da de også har en central rolle i at planlægge og gennemføre tiltag i undervisningen, og derfor er deres motivation for indsatsen og for dokumentationen af børnenes faglige udvikling af stor betydning for udbytte af indsatsen.

Arbejdet med indsatsmodellen forudsætter, at **PPR både har tid, ressourcer og kompetencer** til at foretage helhedsorienterede afdækninger og videreformidle resultaterne på en måde, der skaber brugbar viden på opstartsmødet. Dette er værdifuldt for at sikre et fælles afsæt på tværs af aktører i arbejdet med at tilrettelægge et koordineret forløb for det enkelte barn.

I forlængelse af ovenstående viser erfaringer fra evalueringen, at **systematisk videreformidling af afdækningens resultater** er afgørende for det faglige elements implementeringsgrad. En systematik i videreformidlingen på opstartsmødet sikrer, at resultater er anvendelige og forståelige for de aktører, der arbejder direkte med at styrke barnets læringsmiljø, fx fagpersoner i skolen.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter i implementeringen af det faglige element. Disse ses nedenfor.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Anvendte afdækningsværktøjer skal opleves som relevante og anvendelige blandt de fagprofessionelle i skolen, der udfører testene, hvorfor det er en fordel at anvende værktøjer, som i forvejen er kendt i skolernes praksis. Det understøtter, at afdækningsværktøjerne bliver et arbejdsredskab, hvis resultater skaber værdifuld og anvendelig viden, som kan bruges aktivt i arbejdet med målgruppen.

Trods det er tidskrævende at foretage helhedsorienterede afdækninger, er det vigtigt **at sikre kompetencerne, fastholde ressourcer og afsætte tid** til at foretage disse, da afdækningen opleves som særligt relevant for implementeringen af indsatsmodellen.

Videreformidling af afdækningens resultater til barnets fagpersoner i skole kræver en **systematik**, som ved modningsprojektets afslutning ikke er tydelig i alle kommuner. For at tilvejebringe systematik, kan man med fordel afvende **afdækningsrapporter**, som både understøtter en fastholdelse af et fælles blik på barnets ressourcer og udfordringer og er anvendelig i den løbende opfølgning på barnets udvikling.

6.3.2 Tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag

Tæt samarbejde mellem de nære og professionelle voksne i barnets hverdag har til formål at skabe stærk sammenhæng på tværs af læringsmiljøer i skole og hjem. For at barnet oplever en fælles tilgang på tværs af læringsmiljøer kræver det et systematisk, løbende og bindende samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag.

Implementering af det faglige element

Arbejdet med at skabe et *tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag* udspiller sig i kommunernes praksis på to niveauer:

Det ene niveau er den daglige, uformelle dialog og samarbejdet mellem barnets skole og hjem. Dette samarbejde omfatter kommunikation mellem barnets fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institution med et gensidigt informationsflow, hvor parterne løbende orienterer hinanden om relevante forhold ved barnets og dets læringsmiljø, samt er kontaktbare og lydhøre overfor hinanden.

Det andet niveau er de formaliserede opstarts- og opfølgingsmøder, som læringskoordinatorer og -vejledere faciliterer som led i det enkelte barns forløb i indsatsen. Som tidligere beskrevet rammesætter disse møder drøftelser, planlægning, opfølgning og kvalificering af barnet læringsmiljøer, hvor relevante aktører deltager. Det er i varierende grad i kommunerne lykkedes at inddrage barnets biologiske forældre samt myndighed og socialfaglige perspektiver på disse møder.

Kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner viser, at både den uformelle dialog i det daglige og hyppigheden af møder mellem skole og hjem er steget fra før til undervejs i indsatsforløbet (Figur 0-27 og Figur 0-28 i Bilag). Resultater indikerer, at der er et relativt stort behov for kontakt mellem barnets skole og hjem, for at implementering af et tæt samarbejde mellem barnets nære og professionelle voksne er muligt. Det er ligeledes oplevelsen, at hyppig kontakt og møder bidrager til et tæt, stabilt og forpligtende samarbejde.



Der har været mange samtaler. Ugentlige samtaler, har vi virkelig kunne mærke, har gjort en forskel.

Personale på institution

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen af *tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag*.

Læringskoordinatorer og -vejledere fungerer i høj grad som **mediatorer af samarbejde** mellem barnets nære og professionelle voksne, hvilket generelt fremmer en tættere dialog, der understøtter aktørernes forpligtelse til samarbejdet. Det er særligt oplevelsen blandt plejeforældre, der fremhæver, at læringskoordinator har hjulpet dem i dialog med skolen, som tidligere har været konfliktfuld. Den faciliterende rolle er en styrke i implementeringen, men det indebærer samtidig en risiko for, at samarbejdet går gennem læringskoordinatorer og -vejledere og ikke er et direkte samarbejde mellem skole og hjem.

Hyppe opfølgingsmøder med fast mødestruktur er med til at formalisere samarbejdet og understøtte systematik, hvor alle parter bliver lyttet til og inddraget i møderne, hvilket både øger parternes kendskab til og forståelse for hinanden og deres arbejde med barnets læringsmiljøer. Dette skaber et mere tillidsfuldt skole-hjem-samarbejde, hvor det er lettere at kontakte hinanden i det daglige, hvilket øger parternes engagement for samarbejde, hvormed formaliserede møder kan være en drivkraft for hyppigere kontakt i det mere uformelle dag-til-dag-samarbejde. Til møderne er det desuden væsentligt, at der er **tydelige roller og faste repræsentanter** i samarbejdet, da det understøtter et mere forpligtende og tættere samarbejde, da fraværet af gennemgående repræsentanter er en barriere for at opbygge fælles forståelse og overholde aftaler.

Det er værdifuldt i implementeringen og forankringen af indsatsmodellen, når **kommunens myndighedsafdeling og barnets sagsbehandler tager del i det bredere samarbejde**, men det er sjældent lykkedes at inddrage disse aktører. Når det er lykkedes, er sagsbehandlers indsigter og kompetencer en drivkraft for et tættere samarbejde, hvor sagsbehandlers deltagelse på møder skaber en mere helhedsorienteret proces, der styrker kvaliteten i samarbejdet mellem barnets nære og professionelle voksne. Det er imidlertid sjældent lykkedes, hvorfor der ofte mangler et socialfagligt perspektiv i samarbejdet.

Samtidig kan **inddragelse af biologiske forældre** både være en drivkraft og en hæmsko for et tæt samarbejde mellem barnets nære og professionelle voksne. Når det er lykkedes at inddrage de biologiske forældre i samarbejdet, har en drivkraft været, at de biologiske forældre og plejeforældre/personale på institutioner i forvejen har haft et godt samarbejde omkring barnet. Omvendt kan det være svært at inddrage biologiske forældre pga. deres funktionsniveau, modstand overfor projektet eller kommunen eller manglende overholdelse af aftaler. Det er vigtigt at rådføre sig med myndighedsafdelingen i den anbringelse kommune om inddragelse af biologiske forældre, og hvordan det eventuelt gøres på den bedste og mest hensigtsmæssige måde.

Det er centralt i implementeringen, at der i den daglige dag-til-dag-kommunikation mellem plejeforælder/personale på institution og skole er en **fælles og anvendelig kommunikationskanal** til uformel, løbende dialog. Aula er skolernes primære og ofte eneste kommunikationsplatform, som imidlertid er besværlig at anvende for nogle plejeforældre, mens det for personale på institutioner både er vanskeligt at få adgang til Aula og omstændigt at sikre et informationsflow til medarbejdere for alle institutionens børn. Fraværet af en velfungerende kommunikationskanal spænder ben for og kan lede til stor frustration i samarbejdet mellem skole og hjem.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af det faglige element.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Ansvar for samarbejdet mellem skole og hjem skal skabes blandt barnets nære og professionelle voksne - ikke hos læringskoordinatorer og -vejledere. Manglende ejerskab over samarbejdet blandt de fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutionen indebærer risiko for, at arbejdet med indsatsmodellen faktisk ikke fremmer implementeringen af et tæt skole-hjem-samarbejde. Det kræver en **særlig opmærksomhed blandt læringskoordinatorer og -vejledere** på, at samarbejdsrelationen ikke går igennem deres funktioner, men understøtter udviklingen af et reelt og direkte samarbejde mellem barnets nære og professionelle voksne.

Implementeringen af et tæt samarbejde mellem barnets nære og professionelle voksne kræver en væsentlig **opmærksomhed på de deltagende aktører**.

En væsentlig sårbarhed i samarbejdet er, at det sjældent lykkes at inddrage **kommunens myndighedsafdeling**. Det kræver et **målrettet arbejde**, hvor man med fordel kan øge koordination på opstarts- og opfølgingsmøder ved at have overblik over anbragte børn og unges sagsbehandlere og målrettet inddrage disses socialfaglige perspektiv.

Trods vanskeligheder og behov for ressourcer bør det tilstræbes at **inddrage biologiske forældre** i samarbejdet, da mange børn hjemgives i løbet af deres skolegang, og inddragelse vil derfor styrke sammenhængen i barnets læringsmiljø.

Institutioner kan med fordel være opmærksomme på, om deres **organisering** understøtter et tæt samarbejde med skolen. Fx kan udvalgte medarbejdere få rollen som kontaktperson for skolen, hvor der tages højde for dette i vagtplanlægningen, så der skabes gennemgående roller og tydelige kanaler for kommunikation i samarbejdet om et barns indsatsforløb.

6.3.3 Faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen

Faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen er en central del af den tredje fase omkring kontinuerlig støtte og vejledning. Det er læringsvejlederne, som yder den faglige sparring og vejledning til det faglige personale i skolen, som skal understøtte barnets inklusion i skolens almene læringsmiljøer og sikre, at skolen har et samtidigt fokus på barnets faglige udvikling samt trivsel.

Implementering af det faglige element

En del fagpersoner i skolen vurderer umiddelbart ikke, at faglig sparring og vejledning er relevant, hvorfor læringsvejledere i implementeringen har skullet være meget opsøgende overfor fagpersonalet i skolen med henblik på at styrke læringsmiljøet i skolen. Det er bl.a. blevet gjort gennem vidensoplæg på personale- og teammøder, som har haft til hensigt at øge motivation og kendskab blandt fagpersoner i skolen.

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt fagpersoner i skolen viser, at hovedparten af dem har **modtaget faglig sparring fra læringsvejlederen enten månedligt eller kvartalsvis** eller sjældnere, mens 14 pct. ugentligt har modtaget faglig sparring (Figur 0-29 i Bilag). De mest hyppige sparrings- og vejledningsmetoder er sparringssamtaler mellem fagpersoner i skolen og læringsvejleder eller kollegial sparring mellem lærerteam og læringsvejleder (Figur 0-30 i Bilag). Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer desuden, at fokus på barnets trivsel frem for faglig udvikling i fagpersonalets undervisningsfag har været større i sparringen med læringsvejlederen både under og i slutningen af indsatsforløbet (Figur 0-31 i Bilag). I det kvalitative materiale fremhæver nogle fagpersoner i skolen, at de ikke oplever at have modtaget relevant vejledning, men at det snarere har været fagpersoner i skolen, der har vejledt læringsvejlederne omkring barnet.

EKSEMPEL FRA PRAKSIS

I en kommune har formaliseret faglige sparring og vejledning foregået på **faste møder** hver sjette til ottende uge. Disse møder har dannet rammen for læringsvejlederes samtale og sparring med barnets fagpersoner i skolen om, hvordan fagpersonerne kan arbejde med målet for barnets indsatsforløb i undervisningen. Forud for sparringen har læringsvejlederen talt med barnet om, hvordan fagpersoner i skolen kan hjælpe barnet med at arbejde med målet. Trods denne sparring har flere fagpersoner i kommunen oplevet af, at læringsvejledere ikke i tilstrækkelig grad har kendt barnet til at kunne give relevant sparring om relevante tiltag i undervisningen.

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen *faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen*.

Kultur for sparring på skolen understøtter læringsvejlederens mulighed for at yde faglig sparring, da rollerne, som giver og modtager af faglig sparring, er kendt for alle parter. Det øger tilliden til læringsvejlederens faglige sparring og gør det lettere for læringsvejlederen at blive lukket ind i klassen. Samtidig kan eksisterende kollegiale relationer mudre eller besværliggøre den faglige sparring, når læringsvejlederen træder ud af rollen som 'ligeværdig' kollega og i stedet indtager rollen som vejleder, hvor det fx kan opleves som grænseoverskridende, at læringsvejlederen observerer i klasseværelset.



Jeg har været nødt til at kræve at få lov til at sparre. På mit initiativ. Læreren var meget spørgende om, hvor hun skulle få tiden fra. Hun oplevede ikke noget behov.

Lærervejleder

I forlængelse af ovenstående er det erfaringen, at læringsvejlederes **faglige autoritet** er en drivkraft for at implementere en praksis for faglig sparring til fagpersoner i skolen. Ligeså styrker læringsvejlederens alder og erfaring lydhørhed blandt fagpersoner i skolen, hvilket kan udfordre unge og nyuddannede i rollen som læringsvejleder. Evalueringen peger på, at det ofte er vanskeligt for læringsvejledere at skabe en faglig legitimitet blandt fagpersoner i skolen, som muliggør, at læringsvejlederfunktion faktisk bliver en ressource, som fagpersonerne kan bruge.

Det er ofte kun en eller to fagpersoner, der modtager faglig sparring og vejledning, da der ikke er afsat **ressourcer og tid** til, at hele barnets lærerteam deltagere i indsatsen. De har både betydning for fagpersoner i skolens motivation og for implementeringen af faglig sparring til fagpersoner i skolen. Manglende ressourcer kan betyde, at fagpersoner

i skolen oplever at blive pålagt ekstra arbejdsopgaver, som de ikke bliver honoreret for, hvilket kan have negativ indflydelse på deres motivation og villighed til at modtage faglig sparring. Ligeså kan manglende ressourcer til inddragelse af barnets lærerteam betyde, at indsatsen ikke forankres bredt.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af det faglige element, se boksen nedenfor.

Opmærksomhedspunkter til implementering

I implementeringen af faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen spiller **skoleledelsen en afgørende rolle** i forhold til at skabe, motivere og opretholde en sparringskultur blandt fagpersonalet.

For at styrke barnets læringsmiljø i skolen bredt er det væsentligt, at **hele barnets lærerteam inkluderes**. Det kan fx understøttes ved, at læringsvejleder deltager på teammøder og derigennem arbejder på at forankre indsatsen bredere end blandt barnets kontaktlærer(e).

Det kan være en fordel i lærervejlederens faglige sparring til fagpersoner i skolen **tydeligt at italesætte barnets behov, situation, motivation og mål** som et fælles udgangspunkt for den faglige sparring. Det understøtter et fælles mål og en fælles platform, samtidig med at det undgås, at lærere opfatter læringsvejledere som belærende om, hvordan lærerens praksis bør være, da fokus er på barnets behov.

6.3.4 Faglig sparring til plejeforældre og personale på institutioner

Faglig sparring til plejeforældre og personale på institutioner er ligeledes en del af indsatsmodellens tredje fase om kontinuerlig støtte og vejledning. Den faglige sparring forestås af læringskoordinatoren og har til hensigt at understøtte læringsmiljøet og positive læringsoplevelser i hjemmet, hvor plejeforældre og personale på institutioner klædes på til systematisk at støtte barnets faglige udvikling gennem skoleunderstøttende aktiviteter.

Implementering af det faglige element

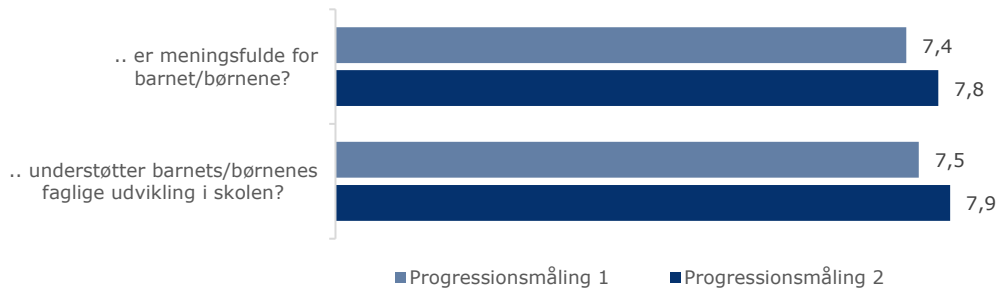
Spørgeskemaundersøgelsen blandt plejeforældre og personale på institutioner viser, at hovedparten har modtaget **sparring og vejledning fra læringskoordinatoren hyppigt** (fra flere gange om ugen til månedligt) i indsatsforløbets opstartsfasen, mens nogle har modtaget sparring og vejledning kvartalsvist og enkelte halvårligt eller sjældnere (Figur 0-32 i Bilag). Den faglige sparring er oftest foregået med én plejeforælder eller pædagog, mens det også er udbredt praksis, at medplejeforælder eller kollegaer deltager i sparringen (Figur 0-33 i Bilag). I læringskoordinatorens sparring har der særligt været fokus på barnets faglige udvikling i form af faglig støtte af barnet ift. målsætningerne, bestemte fag i skolen og læsning. Desuden har der været fokus på, hvordan plejeforældre/personalet på institutionen kan give barnet positive oplevelser med læring (Figur 0-34 i Bilag).

EKSEMPLER PÅ INDHOLD AF FAGLIG SPARRING

- Introduktion til læsestrategier
- Rådgivning om rammer for lektielæsning
- Ideer til læseaktiviteter
- Introduktion af spil med faglige elementer
- Forslag om at integrere læringselementer i fælles tilberedning af middagsmad.

Evalueringen viser, at plejeforældre/personale på institutioner i høj grad oplever, at den **sparring og vejledning, de får af læringskoordinatoren, klæder dem på til at støtte barnet** på måder, som både er meningsfulde for barnet, og som understøtter barnets faglige udvikling i skolen. Dette gælder både midtvejs og i slutningen af indsatsperioden (Figur 6-3). I forlængelse heraf viser spørgeskemaundersøgelsen ligeledes, at plejeforældre/personale på institutioner i løbet af indsatsperioden oplever, at de i højere **føler sig klædt på** til både at støtte barnets faglige og sociale udvikling i skolen (Figur 0-35 i Bilag).

Figur 6-3: I hvilken grad oplever du, at den sparring og vejledning, du får af læringskoordinatoren, klæder dig på til at støtte barnet/børnene på måder, som ... (plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I progressionsmåling 1 er n=25 og i progressionsmåling 2 er n=13. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Praksis for læringskoordinatorenes faglige sparring til barnets hjem varierer i kommunerne, alt efter om sparring ydes til plejeforældre eller personalet på institutioner.

Ved faglig sparring til plejeforældre har læringskoordinator 3-4 årligt besøgt barn og plejeforældre i hjemmet, hvor de drøfter barnet, dets udvikling og igangsættelse af læringsunderstøttende aktiviteter i hjemmet med afsæt i målsætningerne. Den faglige sparring og samarbejdet er karakteriseret ved at være båret af en personlig relation mellem læringskoordinator og plejeforældre.

Ved faglig sparring til personale på institutioner har læringskoordinator besøgt institutioner, hvor det har været tilstræbt, at læringskoordinator har deltaget i personalemøder og ydet faglig sparring til en større personalegruppe. Generelt er samarbejdet karakteriseret ved at være af mere professionel karakter.

Læringskoordinatorer er i **varierende grad lykkedes** med at yde faglig sparring til både plejeforældre og personale på institutioner.

I forhold til den **faglige sparring til plejefamilier** giver evalueringen indtryk af, at det mere er rollen som læringskoordinator end den faglige sparring, der er i centrum for læringskoordinators dialog med og besøg hos plejefamilier. Denne opfattelse understøttes af, at flere plejeforældre fremhæver, at læringskoordinatorer er gode koordinatore, der hjælper med at give barnet adgang til konkrete former for støtte, fx særlige høretelefoner eller en fysioterapeut. En læringskoordinator udtaler selv, at læringskoordinatoren har fungeret som bindeled frem for en vejleder og derfor ikke har haft en lærerkasket på.

Det er ligeså erfaringen, at det kun i begrænset omfang er lykkedes at implementere det faglige element om **faglig sparring til personale på institutioner**. Det skyldes særligt, at flere medarbejdere på institutioner oplever, at læringskoordinatoren hverken udviser en tilstrækkelig forståelse for, hvordan hverdagen er for et barn på en institution, eller hvilke rammer der gælder for personalets arbejde på institutionen. Det gælder fx personalets manglende mulighed for at skemalægge

læringsaktiviteter til et enkelt barn grundet skiftende vagtplaner og personalets ansvar for flere børn. Det er samtidig erfaringen, at samarbejdet mellem læringskoordinator og personale på institutioner er blevet mere formaliseret i løbet af projektperioden.

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen *faglig sparring til plejeforældre/personale på institutioner*.

Det er afgørende for implementeringen af *faglig sparring til plejeforældre/personale på institutioner*, at der er **en tillidsfuld relation mellem plejeforældre/personale på institution og læringskoordinator**. En tillidsfuld relation er et fælles ansvar, som i høj grad fremmes af en proaktiv og opsøgende indsats fra læringskoordinatorens side. Det er generelt erfaringen, at det er positivt, at læringskoordinatoren i relationsopbygningen er vedholdende og insisterende overfor plejeforældre/personale på institutioner, ligesom fysiske besøg i plejefamilien/på institutionen fremmer tilliden mellem plejeforældre/personale på institution og læringskoordinator.



Det har krævet meget relationsarbejde. At være tæt på familierne og skabt tillid, for at de ville arbejde med mig. I starten meget modstand, nu ikke så meget. Det handler om at være vedholdende og insisterende.

Læringskoordinator

EKSEMPEL FRA PRAKSIS

I kommunerne i projektet ses der en tendens til, at læringskoordinatoren i opbygningen af en tillidsfuld relation til plejeforældre **påtager sig opgaver** med at føre dialog med skole og/eller kommune, herunder at få adgang til konkrete former for støtte eller services på vegne af plejefamilierne. Det tager plejeforældrene oftest glædeligt imod, og det medfører en opfattelse af, at **læringskoordinatoren** er en ressource.

Plejeforældre og personale på institutioner oplever i varierende grad, at de har et ansvar for barnets læring, ligesom nogle plejeforældre/personale på institutioner har opfattelsen af, at **trivsel er en forudsætning for læring**. Denne forståelse bryder med indsatsmodellens retningsgivende principper. Erfaringen er, at det er lettere for læringskoordinatoren at yde faglig sparring og vejledning, når plejeforældre/personale på institutioner forstår barnets hjem som en arena for både læring og trivsel. Omvendt er det særdeles vanskeligt for læringskoordinatorer at yde faglig sparring og vejledning, når barnets trivsel er udfordret og derfor er det primære fokus for plejeforældre/personale på institution.

Plejeforældre/personale på institutioners motivation er central for, at plejeforældre/personale på institutioner er modtagelige overfor den faglige sparring. Evalueringen peger på, at manglende motivation, ejerskab over indsatsen og følelsen af ansvar for barnets læring hos plejeforældre og personale på institutioner hindrer arbejdet med at styrke læringsmiljøet i barnets hjem. Det er samtidig oplevelsen, at når motivationen til at indgå i projektet er høj, og hjemmet føler et ansvar for barnets læring, da prioriteres arbejdet med barnets læringsmiljø i hjemmet, og faglig sparring og vejledning bliver hilst velkommen og efterlevet.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af det faglige element. Disse ses i boksen nedenfor.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Meningen med den faglige sparring tydeliggøres for plejeforældre/personale på institutioner, når læringskoordinatoren ekspliciterer, hvordan læringsunderstøttende aktiviteter understøtter målsætninger for barnets faglige og sociale udvikling.

Det styrker plejeforældre/personale på institutioners motivation, når **læringskoordinatorer er lydhøre** overfor, hvilke initiativer der er mulige i de eksisterende rammer omkring barnet, og tilpasser den faglige sparring derefter. Ligeledes er det vigtigt, at læringskoordinator har indblik i og kendskab til anbringelsesstedets rammevilkår, organisering og hverdagsliv for at yde den mest relevante faglige sparring.

Ledelsen på institutioner spiller en vigtig rolle i forhold til at skabe en oplevelse af relevans og dermed motivation blandt personalet. Det kræver samtidig en særlig opmærksomhed på, hvordan faglig sparring på institutioner tilrettelægges, da personalegruppen er stor.

Læringskoordinatorens **kendskab og evne til at skaffe støtte eller services** til plejefamilier kan være en måde, læringskoordinatoren kan opnå plejeforældres tillid på og få mulighed for faktisk at yde faglig sparring. Det er imidlertid væsentligt, at læringskoordinator følger den stringente forståelse af, hvilket ansvar der er hhv. læringskoordinators og barnets sagsbehandlers.

Det er en forudsætning for kvalitet i implementeringen, at plejeforældre/personale på institutioner har en **holistisk forståelse af læring og trivsel**, der følger de retningsgivende principper. Det er derfor væsentligt at arbejde målrettet på at skabe et fagligt og kulturelt holdningskifte blandt plejeforældre/personale på institutioner.

6.3.5 Fast faglig støtte til barnet i hjemmet

Fast faglig støtte til barnet i hjemmet rummer faste skoleunderstøttende aktiviteter i hjemmet, som koordineres i tæt sammenhæng med barnets skole med henblik på at skabe et styrket læringsmiljø mellem skole og hjem.

Implementering af det faglige element

Det faglige element **er i lav grad blevet implementeret** i arbejdet med at styrke anbragte børns læringsmiljøer. Evalueringen indikerer, at bevidstheden om relevansen af fast faglig støtte i hjemmet er øget blandt plejeforældre/personalet på institutioner, men der er ikke en systematisk praksis for faglig støtte til barnet i hjemmet, som kan tilskrives indsatsmodellen.

Det viser sig i spørgeskemaundersøgelsen, hvor der hverken ses en udvikling i, hvor ofte plejeforældre/personale på institutioner hjælper barnet med skolearbejde eller læser højt for barnet (Figur 0-22 i Bilag og Figur 0-23 i Bilag). **Fraværet af udvikling i skoleunderstøttende aktiviteter** suppleres af, at evalueringen viser, at plejeforældre/personale på institutioner i lidt mindre grad støtter barnets faglige udvikling gennem hverdagens rutiner ved indsatsperiodens slutning (Figur 0-24 i Bilag). De anbragte børn og unge oplever ligeledes ikke en udvikling i den faste faglige støtte i løbet af indsatsperioden, da de i hele perioden oplever, at **voksne i hjemmet ofte er gode til at hjælpe dem med lektier og skoleopgaver**, når de har behov for det (Figur 0-36 i Bilag).

I enkelte indsatsforløb er det lykkedes læringskoordinatorer at vejlede plejeforældre til at skabe en god praksis for fast faglig støtte i form af lektielæsning og faglige rutiner. Der er samtidig eksempler på plejeforældre, der som følge af deres sparring med læringskoordinator er blevet mere **bevidst og reflekteret over den eksisterende praksis for faglig støtte** i hjemmet, hvilket i nogle tilfælde også har styrket systematikken i den eksisterende faglige støtte til barnet i hjemmet.

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen af *fast faglig støtte til barnet i hjemmet*.

Prioriteringen af fast faglig støtte til barnet i hjemmet hænger ofte sammen med, om der er **ressourcer og kompetencer hos plejeforældre/personalet på institutionen** til at yde den faglige støtte. Hos plejefamilier er det særligt et spørgsmål om faglige kompetencer og forståelse for, hvordan moderne undervisning og lektielæsning foregår, mens det på institutionerne særligt er et spørgsmål om ressourcer.



Når der er forskellige på arbejde, kan aftalerne med det enkelte barn gå i opløsning ift. at følge op på, hvad der er aftalt af målsætninger. Måske er det heller ikke alle på arbejde, som er i stand til at hjælpe med lektier, hvis man fx skal sidde og hjælpe med 8. klasses matematik.

Personale på institution

EKSEMPEL FRA PRAKSIS

En medarbejder på en institution fremhæver, at deres erfaring er, at de ikke har ressourcer til, at en enkelt medarbejder kan sidde sammen med et barn, og børnene er ikke i stand til selv at lave lektier uden en voksen. Ligeså har personale på institutionen ikke nødvendigvis kompetencer til at hjælpe udskolingselever med lektier, da dette kræver en vis indsigt i fagenes metoder. For at imødegå udfordringen har institutionen prioriteret at **ansætte en uddannet lærer i en pædagogstilling**, som både har kompetencer og ressourcer til at koordinere og yde fast faglig støtte til børnene.

Det styrker arbejdet med fast faglig støtte til barnet i hjemmet, når **barnet er inddraget, motiveret og ser meningen** i læringsaktiviteterne, ligesom det er lettere at motivere barnet til læringsaktiviteter, når de synes, aktiviteten er sjov. I kommunerne har de gode erfaringer med at integrere læringselementer indirekte i aktiviteter som brætspil og madlavning, som motiverer barnet.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af det faglige element, se boksen nedenfor.

Opmærksomhedspunkter til implementering

Muligheden for at **etablere praksis for fast faglig støtte** til barnet i hjemmet, hvor der ikke er en eksisterende praksis, er betinget af kvaliteten i implementeringen af faglig sparring og vejledning til plejeforældre/personale på institutioner.

Implementeringen styrkes af, at der er **faste rutiner og struktur** for den faglige støtte. Det omfatter bl.a., at den faglige støtte varetages af den samme person på det samme tidspunkt, eksempelvis en fast aftale om læsetræning en halv time om dagen eller have fast rutine om at gennemgå skoledagen.

6.3.6 Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR

Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR er relevant i den faglige sparring til professionelle i barnets hverdag, i afdækning af barnets faglige og kognitive styrker og udfordringer

samt i omsætning af viden fra afdækning til handlinger og tiltag i barnets læringsmiljøer. De specialiserede ressourcer skal løbende nyttiggøres i indsatsens forskellige faser, når de vurderes relevante.

Implementering af det faglige element

I kommunerne er der fast praksis for at inddrage specialiserede ressourcer fra PPR til at **foretage den kognitive afdækning og videreformidle resultaterne på opstartsmødet**. Udover afdækningen har kommunerne en generel systematisk tilgang til brugen af PPR-ressourcer i arbejdet med indsatsmodellen, hvor PPR bidrager med særlige psykologfaglige indsigter, der bidrager til bredt at belyse barnets situation. Desuden har kommunerne erfaring med at inddrage læsevejledere fra skolen og psykiatrien i tilfælde, hvor barnet har tegn på autismespektrumforstyrrelser.

Betydende forhold for implementeringen af det faglige element

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for *implementeringen af løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR*.

Det er erfaringen, at **læringskoordinators forankring i PPR** bidrager til at fremme, at specialiserede ressourcer fra PPR er blevet inddraget på systematisk vis. Forankringen betyder, at arbejdsgangene er lettere og mere effektive. Det skaber en oplevelse af, at PPR-ressourcer er tilgængelige, hvilket bevirker en god praksis for at inddrage PPR i arbejdet med at styrke anbragte børn og unges læringsmiljøer.

6.4 Inddragelse af børnenes og de unges perspektiv

I dette afsnit belyses det, i hvilken grad, hvordan og med hvilken kvalitet kommunerne har implementeret inddragelse af børnene og de unges perspektiv og arbejdet med at sætte barnet i centrum for indsatsforløbene i praksis, samt hvilke forhold der har betydning i implementeringen. Evalueringen bygger på kvalitative datakilder fra interviews med læringskoordinatorer og -vejledere, fagpersoner i skolen, plejeforældre/personale på institutioner samt anbragte børn og unge.

6.4.1 Kommunernes praksis for at inddrage børn og unges perspektiv

En grundlæggende forståelse i indsatsmodellen er, at **anbragte børn og unge skal være i centrum for indsatsen**, og det er derfor i tilrettelæggelsen af støtten for det enkelte barn vigtigt kontinuerligt at inddrage barnets egne perspektiver, ønsker og behov.

Arbejdet med at inddrage barneperspektivet er særligt implementeret i indsatsmodellens anden fase, hvor der formuleres fælles mål og handlestrategier, ligesom barnets perspektiv også har været et opmærksomhedspunkt i den indledende fase med afdækning samt i den fjerde fase omkring hyppig opfølgning og justering.

Det er en udbredt praksis i kommunerne, at **læringskoordinator har samtaler med barnet i hjemmet ved indsatsens begyndelse** for at sikre inddragelse fra start. Samtalerne fungerer både som en introduktion til barnet, bidrager til at opbygge en relation mellem barnet og læringskoordinatoren samt understøtter en kvalitativ afdækning af barnet, hvor barnet sætter egne ord på situation, behov og ønsker.

I alle kommuner bestræber man sig på, at **barnet deltager i møderækken**, der rammesætter arbejdet i indsatsen. I praksis beror barnets deltagelse imidlertid på en afvejning af, om det er hensigtsmæssigt og værdifuldt for barnet at deltage, samt om barnet har ønske om at deltage.

OVERVEJELSER OM BARNETS DELTAGELSE I MØDER

Det er vigtigt, at **barnet oplever en værdi** af at deltage i møderne, ligesom det er centralt ikke at slide på barnets motivation overfor indsatsen. Erfaringer viser, at **jo ældre børnene er**, desto lettere er det at inddrage dem, både i møderne og indsatsen generelt, da barnets selvindsigt og refleksionsniveau er højere. Samtidig kan det for nogle børn opleves som **grænseoverskridende at være centrum** og være ene barn i en voksenforsamling.

I de indsatsforløb, hvor barnet deltager i møderne, har læringskoordinatorer og -vejledere fokus på at **klæde barnet på til at kunne deltage** og bidrage med eget perspektiv. Det er oplevelsen, at det er afgørende for barnets lyst til at deltage og indgå i dialoger på møderne, at barnet er forberedt på, hvad der skal ske, og barnet oplever en medbestemmelse.

På selve opstartsmødet har læringskoordinatorer og -vejledere fokus på at bringe barnets mål og drømme frem og lade dem være afsæt for de sociale/personlige og faglige mål, der sættes for indsatsen. **I de efterfølgende opfølgingsmøder** er det ligeledes hensigten, at børnene deltager og bidrager aktivt til at belyse, hvordan det er gået med de initiativer, der er sat i værk.

6.4.2 Betydende forhold for inddragelse af børnenes og de unges perspektiv

Med afsæt i kommunernes erfaringer med at modne og implementere indsatsmodellen har evalueringen tilvejebragt viden om en række betydende forhold for implementeringen af inddragelsen af børn og unges perspektiv i arbejdet med indsatsmodellen.

En personlig relation mellem barn og læringskoordinator fremmer inddragelse af barnet, da en god relation styrker barnets lyst til at åbne op og dele sit perspektiv på egne ressourcer, behov og udfordringer. Det er derfor af betydning, at læringskoordinatoren prioriterer tid og ressourcer til at kunne indgå i den gode dialog med barnet, hvor en nysgerrighed på barnets interesser og motivation skaber et kendskab til barnet, da det skaber værdifuld viden forud for opstarten af indsatsen.

Erfaringer viser, at det er virksomt, at **målsætninger tager afsæt i barnets motivation** og fastsættes i samarbejde med frem for på vegne af barnet. Det har en forpligtende effekt på barnet, som understøtter barnets vedholdenhed og engagement, ligesom det forpligter nære og professionelle voksne til handling på de aftaler, der indgås. For at understøtte, at barnets perspektiv bringes frem, har en kommune gode erfaringer med at afholde en drømmesamtale med barnet, hvor barnet får mulighed for at sætte ord på sine håb og drømme.

EKSEMPEL FRA PRAKSIS

Læringskoordinator og -vejleder har i en kommune taget **udgangspunkt i et barns drøm om at blive læge**, som ved hjælp af SMART-mål blev brudt ned i mindre, realistiske delmål på et opstartsmøde. Et mål blev fx at blive bedre til at dividere med store tal, da det er vigtigt at kunne dividere for at sikre korrekte doser af medicin til patienter, når man er læge. Det er en opmærksomhed, at **mål er konkrete og realistiske**, så børn kan forstå, huske og arbejde aktivt med dem, ligesom det samtidig understøtter, at børn føler sig set, inddraget og lyttet til.

Biologiske forældres deltagelse i opstarts- og opfølgingsmøder kan både fremme og hæmme muligheden for at inddrage barnets perspektiv. For nogle børn er det motiverende, at biologiske forældre deltager, hvor det også vækker barnets lyst til at deltage og bidrage på mødet. Samtidig sikrer biologiske forældres deltagelse, at de kan følge med i barnets målsætninger og udvikling. Omvendt indebærer biologiske forældres deltagelse risiko for, at det i højere grad er de biologiske forældre frem for barnets eget perspektiv, der er blevet ytret. Det er derfor væsentligt at inddrage anbringende kommunes myndighedsafdeling i planlægningen af biologiske forældres eventuelle deltagelse på opstarts- og opfølgingsmøder.

Det er væsentligt **løbende at følge op med barnet**, da det giver indblik i, om barnets behov har ændret sig, om der er behov for at justere indsatsen eller om barnet selv oplever en fremgang. Det er imidlertid afgørende, at opfølgningen ikke tager overhånd og fremstår for formaliseret i barnets perspektiv, da det kan betyde, at barnet oplever at føle sig forkert og anderledes, når barnet fx bliver taget ud af klassen for at deltage i opfølgning.

På opfølgingsmøder er det virksomt at lade barnet indlede mødet ved at fortælle, hvordan barnet selv oplever, at det går, inden de nære og professionelle voksne omkring barnet bidrager med deres perspektiver. Tilgangen bidrager til, at det er **barnets perspektiver, der danner rammer for mødets indhold**, og det understøtter, at barnet sættes i centrum for indsatsen. At lade barnets perspektiv være indledende i mødet understøtter samtidig, at barnets motivation danner udgangspunkt for, hvilke indsatses der iværksættes, hvilket kan styrke barnets ejerskab over målsætninger i indsatsen.

Med afsæt i ovenstående betydende forhold for implementeringen identificeres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger i implementeringen af inddragelse af barnets perspektiv, se boksen nedenfor.



Jeg tror, at det har givet noget, at vi alle sammen er der og bakker ham op i det. Og at han ved, at det ikke kun er plejefamilien, men at vi også er der og bakker ham op i det.

Biologisk forælder

Opmærksomhedspunkter til implementering

Relationen mellem barn og læringsvejleder har betydning for, i hvilken grad det lykkes at inddrage barnets perspektiv. Relationen kan med fordel dyrkes uden for et 'møde-set-up', da fx gåture og aktiviteter kan gøre det lettere for barnet at indgå i dialog.

For at understøtte, at barnet inddrages på møderne, og undgå, at barnet mister motivation eller føler det er ubehageligt at deltage, kan det med fordel overvejes, om **barnet blot skal deltage i udvalgte møder eller udvalgte dele af et møde**.

Det er et opmærksomhedspunkt i arbejdet med indsatsmodellen at **afdække barnets ønsker**, at **biologiske forældre** skal være en aktør i barnets indsatsforløb og deltage på møder.

For at **klæde barnet på og øge barnets medbestemmelse til møder** kan læringskoordinator eller -vejleder drøfte mødets forløb med barnet. Her kan barnet blive fortalt, hvordan mødet foregår, barnet kan se mødelokalet og bestemme, hvor mødedeltagerne skal sidde, herunder hvem barnet skal sidde ved siden af. Medbestemmelse og forberedelse styrker barnets lyst til at deltage og bidrage med sit eget perspektiv.

Opfølgning med barnet skal være balanceret, så den ikke bliver for formaliseret og hyppig i barnets optik. Det kan eksempelvis overvejes at anvende gåture efter skoletid frem for møder i løbet af skoledagen for at skabe en mere tryk, uformel opfølgning med barnet.

6.5 Potentiale for forankring og anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen

Afslutningsvis foretages en vurdering af potentialet for forankring og videreførelse af indsatsmodellen. Det vurderes, hvilke dele af indsatsmodellen der er relevante og har potentiale til at blive forankret i kommunal praksis, ligesom det belyses, hvilke anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen, som evalueringen giver anledning til.

6.5.1 Indsatsmodellen er overordnet relevant og har potentiale for forankring

Dette afsnit belyser, i hvilken grad indsatsmodellen opleves som relevant og har potentiale for forankring. Det gøres med afsæt i evalueringens resultater, ligesom resultater fra valideringen af indsatsbeskrivelsen inddrages til at kvalificere konklusionerne.

Indledningsvis er det vurderingen, at indsatsmodellen er **relevant for størstedelen af målgruppen** af anbragte børn og unge, som går i grundskole, da indsatsmodellen har potentiale til at skabe positive virkninger for mange børns faglige og sociale udvikling. Evalueringen viser imidlertid også, at det ikke er alle anbragte børn og unge, der oplever, at indsatsmodellen skaber positive virkninger for dem. For nogle børn skyldes det, at de allerede udvikler sig fagligt og socialt på samme vis som deres klassekammerater, mens det for andre skyldes, at deres udgangspunkt og forudsætninger udgør en stor hindring for, at de kan profitere af indsatsen. Samtidig er det en opmærksomhed blandt mange informanter, at **målgruppen med fordel kan udvides** til også at inkludere børn i socialt udsatte positioner generelt, og særligt børn i overgangen til eller fra anbringelse, da det er vurderingen, at disse overgange er særligt sårbare, og at en indsats som denne vil være relevant i sådanne situationer.

Evalueringen viser, at de **organisatoriske funktioner**, læringskoordinator og læringsvejleder er relevante at videreføre i indsatsmodellen, da det er disse funktioner, der bærer omsætningen af de faglige elementer til praksis, der skaber indsatsforløb for anbragte børn og unge. Det gælder både ift. koordinationen af indsatsen og ift. kompetent sparring og vejledning til fagpersoner i skolen, plejeforældre og personale på institutioner. Trods relevansen rejser kommunernes erfaringer

spørgsmål om den optimale organisatoriske forankring af læringskoordinatoren, samt om opgavefordelingen mellem læringskoordinatoren og læringsvejlederne.

Samtidig peger evalueringen på, at de **tre retningsgivende principper** er med til at sikre en fælles retning og tilgang på tværs af fagpersoner og nære voksne, hvilket er afgørende for at styrke læringsmiljøet for anbragte børn og unge. Principperne understøtter et fagligt og kulturelt holdningsskifte, hvor anbragte børn og unge mødes af faglige forventninger på samme vis som øvrige børn og unge, mens der er et vedholdende fokus på at skabe en helhedsorienteret støtte omkring barnets faglige og sociale udvikling. Det anbefales derfor, at de tre retningsgivende principper videreføres i indsatsmodellen, og det vurderes, at der er potentiale for forankring.

Af de seks faglige elementer viser evalueringen, at **nogle af indsatsmodellens faglige elementer** er relevante at videreføre og har potentiale til forankring. Det gælder særligt de faglige elementer om *systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression* og *tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag*, da evalueringen peger på, at disse elementer i særlig grad understøtter et styrket læringsmiljø for anbragte børn og unges læringsmiljø. Samtidig er det vurderingen, at det faglige element om *faglig sparring og vejledning til fagpersoner i skolen* er relevant at videreføre, da elementet understøtter, at arbejdet med indsatsmodellen bringes tættere på de fagpersoner, der skaber barnets læringsmiljø i skolen.

Det er desuden et væsentligt opmærksomhedspunkt i vurderingen af indsatsmodellens forankring og relevans, **om tidsperioden har været tilstrækkelig** til, at man med rimelighed kan forvente en fuld implementering og deraf de ønskede resultater for praksis. Som det også fremhæves ovenfor, er det læringskoordinatorer og -vejlederes oplevelse, at arbejdet med indsatsmodellen kræver en modning blandt aktørerne, særligt ift. det faglige og kulturelle holdningsskifte, ligesom det kræver en vedholdenhed at (gen)opbygge relationer og samarbejdspraksis mellem barnets nære og professionelle voksne. I tillæg til dette har projektperioden blot haft indsatsforløb med anbragte børn og unge i to år, hvor de første halvandet år periodevist har været præget af coronanedlukninger og onlineundervisning. Det er derfor muligt, at indsatsmodellen ikke endnu har vist sit fulde potentiale.

6.5.2 Anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen

Dette afsnit præsenterer anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen, der følger af kommunernes erfaringer med at implementere indsatsmodellen. Afsnittet præsenterer både anbefalinger til justeringer af indsatsmodellens organisation, principper og faglige elementer.

Evalueringen viser, at **læringskoordinatorens organisatoriske forankring** i PPR er nødvendig for at inddrage skolen i samarbejdet om barnets forløb, men ikke tilstrækkelig til også at inddrage sagsbehandlere fra myndighedsområdet. Dette til trods for, at PPR i flere kommuner er placeret i samme forvaltning som børne- og familieafdelingen. Kommunernes erfaringer giver derfor anledning til at overveje, om læringskoordinatorens handlekraft i forhold til det tværprofessionelle samarbejde kan styrkes af en delt forankring og evt. finansiering af funktionen, hvor læringskoordinatoren både har et ben i PPR og i den afdeling i en given kommune, som huser myndighedssagsbehandlere.

Evalueringen viser også, at **rolle- og opgavefordelingen mellem læringskoordinator og -vejleder** på nogle punkter er utydeligt defineret, hvilket har medført unødigt kompleksitet i forhold til dialog og kontakt med plejeforældre og personale på institutioner. Konkret er det uklart, hvad det indebærer, at læringsvejlederen skal koordinere samarbejdet med plejeforældre/personale på institutioner med læringskoordinator, og hvorfor læringskoordinatoren og ikke læringsvejlederen er hovedansvarlig for at skabe sammenhæng mellem læringsmiljøerne i skole og hjem. I praksis har

det i nogle tilfælde vist sig mere effektivt, at det er læringsvejlederen, der har kontakten med og vejleder plejeforældre/personale på institutioner. I forlængelse heraf giver ledere i en kommune udtryk for, at læringsvejlederen med fordel kan varetage både vejledning til fagpersoner i skolen og personale på institutioner, da det vil skabe en større sammenhæng mellem læringsmiljøet i skolen og hjemmet.

Den samlede vurdering af indsatsmodellens organisering leder til en vurdering af, at det er **relevant at foretage justeringer af organiseringen og rollefordelingen** for at sikre et bedre tværprofessionelt samarbejde og en bedre koordination af indsatser, end det er lykkedes i modningsfasen.

Anbefalinger til justeringer af organisering

For det første anbefales det, at kravet om læringskoordinatorens **organisatoriske forankring i PPR ændres til et krav om delt forankring mellem PPR og myndighed** i den reviderede modelbeskrivelse. Det er vurderingen, at det kan styrke funktionens handlekraft i forhold til at etablere og koordinere tværprofessionelt samarbejde på tværs af sektorområder om anbragte børn og unges indsatsforløb. Samtidig er det væsentligt at efterlade handlerum for den enkelte kommune til organisering af funktionen og indsatsmodellen. I forlængelse heraf kan kommuner, som overvejer at implementere indsatsmodellen, overveje, om en ligeledes delt finansiering af læringskoordinatorfunktionen mellem PPR og myndighed kan være en løftestang for det tværprofessionelle samarbejde.

For det andet anbefales det ligeledes, at **sparrings- og vejlederopgaver** til både plejeforældre/personale på institutioner og fagpersonale på skolerne **samles i én funktion**. Evalueringen peger på, at uklar rollefordeling i vejlederrollen mellem læringskoordinator og -vejledere i flere henseender har vanskeliggjort den fulde implementering af de faglige elementer, der relaterer sig til vejledning. Det er opfattelsen, at en samling af vejlederopgaver i én funktion vil styrke kendskabet til barnets læringsmiljø på tværs af skole og hjem, og at det vil resultere i en mere helhedsorienteret vejledning, der i højere grad kan skabe sammenhæng mellem barnets læringsmiljøer. Denne anbefaling rejser dog spørgsmålet om, hvorvidt læringsvejlederfunktionen kan eller skal finansieres af den enkelte skole. Det anbefales, at det afprøves i en eventuel afprøvningsfase med henblik på at skabe mere viden om omkostninger og udbytte.

For det tredje anbefales det, at **læringskoordinator- og læringsvejlederfunktionen gøres til organisatoriske forudsætninger** frem for funktioner for på den måde at forenkle indsatsmodellen. I forlængelse heraf anbefales det at tilføje **vedvarende ledelsesfokus på flere niveauer og på tværs af sektorområder** som en organisatorisk forudsætning for indsatsmodellen, da evalueringen peger på, at læringskoordinatoren ikke kan etablere tværprofessionelt samarbejde uden tydelig ledelsesopbakning.

Evalueringen viser, at det er værdifuldt i arbejdet med indsatsmodellen, når **barnets eget perspektiv inddrages** på systematiseret og reflekteret vis i både målsætninger og valg af tiltag til at styrke barnets læringsmiljø i skole og hjem. Samtidig er det oplevelsen blandt mange læringskoordinatorer og -vejledere, at relevansen af at inddrage barnets perspektiv ikke fremstår tydeligt nok i modelbeskrivelsen, hvorfor flere har følt behov for, at modelbeskrivelsen i højere grad tilpasses efter, at barnet sættes i centrum for indsatsen.

Det giver anledning til en anbefaling om at integrere inddragelse af barnets perspektiv på lige fod med de øvrige principper i indsatsmodellen.

Anbefalinger til justeringer af principper

Det anbefales, at der i modelbeskrivelsen **tilføjes et fjerde princip om inddragelse af barnets perspektiv**. Det er vurderingen, at denne tilføjelse vil styrke opmærksomheden på vigtigheden af, at barnets indsatsforløb og arbejdet med indsatsmodellen tager udgangspunkt i barnets perspektiv. Evalueringen peger på, at principper fungerer som et kompas i arbejdet med indsatsmodellen, og det er derfor forventningen, at et princip om inddragelse af barnets perspektiv på samme vis vil styrke graden, hvormed barnet sættes i centrum for indsatsen.

Evalueringen viser, at faglig sparring til både skoler og særligt hjem er relevant, men at kommunerne i begrænset grad er lykkedes med den systematik og faste praksis, som det er tænkt i indsatsmodellen. Trods læringskoordinatorer og -vejlederes dialog og sparring med fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner har haft øget fokus på læring for målgruppen, har det i mange tilfælde ikke resulteret i konkrete tiltag. Samtidig er sparringselementerne fortsat væsentlige, da de understøtter, at **indsatsen bringes tættere på** de nære og professionelle voksne, der arbejder med barnet til hverdag, og som i sidste ende er ansvarlige for barnets faktiske læringsmiljø.

Samtidig viser evalueringen, at implementeringen af fast faglig støtte til barnet i hjemmet kun er lykkedes i begrænset omfang og primært har kvalificeret skoleunderstøttende aktiviteter i hjem, hvor der forud for indsatsen var praksis for faglig støtte til barnet. I mange tilfælde forklares det af, at mange plejeforældre/personale på institutioner har en **snæver forståelse af fast faglig støtte**, hvor der hverken er ressourcer eller kompetencer til at imødekomme dette behov og indtage rollen som yder af fast faglig støtte til barnet. Kommunernes erfaringer giver derfor anledning til at overveje, hvordan indsatsen bringes tættere på barnets plejeforældre/personale på institutioner på en måde, hvor de inspireres og klædes på til reelt at styrke barnets læringsmiljø ud fra en rummelig forståelse af, hvad fast faglig støtte og læringsmiljø indebærer.

Evalueringen peger også på, at det ikke er alle faglige elementer, der er lige relevante i arbejdet med at styrke anbragte børn og unges læringsmiljø. Det gælder særligt det faglige element om *løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR*, som på tværs af informanter i de kvalitative interviews **ikke opleves som et relevant fagligt element** i indsatsmodellen. Denne vurdering skyldes oplevelsen af, at læringskoordinatorens forankring i PPR sikrer, at specialiserede ressourcer inddrages, når der er behov, fx ved kognitive afdækninger, og denne praksis ikke kræver at være et selvstændigt fagligt element. Samtidig er det vurderingen, at skolerne allerede inddrager specialiserede ressourcer, når de vurderer, der er behov herfor, og derfor bidrager dette faglige element ikke med ny praksis ift. at styrke læringsmiljøet blandt anbragte børn og unge.

Anbefalinger til justeringer af de faglige elementer

For det første anbefales det at **samle de faglige elementer** om henholdsvis *faglig sparring og vejledning til plejeforældre/personale på institutioner og fast faglig støtte til barnet i hjemmet* til **ét fagligt element**, der indeholder en **faglig sparring og vejledning** til plejeforældre/personale på institutioner om **skoleunderstøttende aktiviteter i hjemmet**. Det anbefales, at det faglige element betoner en nuanceret forståelse af 'skoleunderstøttende aktiviteter', som aktiviteter med et fagligt, trivselsmæssigt og/eller socialt sigte. Det forventes, at en sådan justering giver plejeforældre/personale på institutioner en opgave, som de selv oplever at have kompetencer til at løfte, samtidig med at det understøtter en mere helhedsorienteret udvikling af barnet, der bygger på motivation og ikke nødvendigvis opleves som en sur pligt.

For det andet anbefales det, at det faglige element om **løbende inddragelse af specialiserede ressourcer fra fx PPR integreres** som en del af det faglige element om *systematisk afdækning og hyppig opfølgning på barnets progression*. Evalueringen peger på, at det synes overflødig, at specialiserede ressourcer udgør et fagligt element i sig selv, da det i praksis i høj grad relaterer sig til afdækningen og opfølgningen på barnets progression. Det er derfor vurderingen, at det faglige element med fordel kan **integreres i det faglige element om afdækning**, hvor det ekspliciteres i de centrale overvejelser, at fagpersoner i skolen i deres afdækning og opfølgning på barnets progression skal inddrage relevante specialiserede ressourcer. Det følger af den eksisterende opmærksomhed på overlevering af specialiseret viden, som i forvejen indgår i det faglige element.

Validering af den reviderede indsatsmodel i udvalgte kommuner

Som led i slutevalueringen er den reviderede indsatsmodel blevet valideret i udvalgte kommuner gennem telefoniske interview med relevante ledere og chefer fra både social- og skoleområdet. Valideringen har til formål at vurdere, om indsatsmodellen potentielt vil være efterspurgt i andre kommuner, hvilket belyses med afsæt i informanternes vurdering af indsatsmodellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed. Centrale, tværgående pointer fremhæves nedenfor.

Hvad angår modellens **faglige bæredygtighed** er det generelt oplevelsen, at den faglige tilgang er relevant og til en vis grad allerede afspejler igangsatte initiativer og praksis i de adspurgte kommuner. Der er bred enighed om retningsgivende princippers relevans, mens det samtidig er oplevelsen, særligt blandt ledere på skole- og socialområdet i forvaltningen, at arbejde med principperne forudsætter ændringer i mindset og tilgang. Det er oplevelsen på tværs af informanter, at opfattelsen af, at trivsel går forud for læring, er en udfordring i arbejdet med anbragte børn og unges læringsmiljø, hvorfor indsatsmodellens tilgang vurderes som relevant. Samtidig fremhæver en skole- og socialchef selv, at det er afgørende i arbejdet med modellen, at ledelsen er tydelige omkring principperne og selv er aktive i skabelsen af et fagligt og kulturelt holdningskifte.

I relation til indsatsmodellens faglige elementer viser valideringen, at brug af systematisk afdækning som afsæt for indsatsen og et samarbejde mellem skole, myndighed og anbringelsessted både vurderes som relevant og værdifuldt, ligesom det er oplevelsen, at en styrket kultur for sparring om børns læring både på skoler og anbringelsessteder er af positiv betydning. Det fremhæves i den forbindelse, at det er væsentligt at være opmærksom på, at der er store forskelle både mellem institutioner og mellem plejefamilier, og indsatsen skal møde dem der, hvor de er. Ligeså er det en opmærksomhed, at inddragelse af barnet i indsatsen og møderne er positivt, men det skal ske i et rimeligt omfang, og man skal være varsom med at særliggøre anbragte børn og unge.

Valideringen af modellens **organisatoriske bæredygtighed** viser, at mange informanter vurderer, at modellen vil passe ind i deres eksisterende organisatoriske set-up og derfor vil være relativt nem at implementere, såfremt ressourcerne følger med. Trods dette peger valideringen også på en

række opmærksomhedspunkter, særligt i forhold til læringskoordinatorfunktionen. Blandt ledere i forvaltningen, både leder af familieplejekonsulenter og leder af familierådgivningen, sås der tvivl om, hvorvidt det er muligt at forankre en funktion i PPR grundet både medarbejdermangel og tid, ligesom en skolechef fremhæver, at det er usædvanligt, at PPR arbejder på tværs af skole og hjem. Desuden er det vurderingen, at indsatsmodellen indeholder for mange aktører, hvor særligt forvaltningsledere mener, at det er unødvendigt og komplekst med to funktioner, der har en vejledende og sparrende rolle, hvorfor det er meningsfuldt med én vejlederfunktion. Slutteligt fremhæver en skoleleder, at kompetenceudvikling er nødvendigt for, at læringsvejledere kan løfte deres opgave.

Afslutningsvis viser vurderingen af modellens **økonomiske bæredygtighed**, at modellens økonomiske omkostninger ikke modsvarer en prioritering af en målgruppe på den størrelse. Valideringsinterview giver indtryk af, at alle informanter er meget opmærksomme på ressourcer, hvilket fx kommer til udtryk ved, at en skole- og socialchef mener, at omkostninger til læringsvejlederfunktionen skal dækkes af den enkelte skole, hvilket en skoleleder ikke mener, at de bør. Både ledere og chefer fra skole- og socialområdet vurderer, at det i højere grad giver mening at prioritere ressourcerne på udsatte børn generelt og ikke denne gruppe specifikt, da det er for lille en gruppe, som indsatsen kommer til gavn.

Valideringen af indsatsmodellen bekræfter derfor i høj grad konklusioner, opmærksomhedspunkter og anbefalede justeringer, som slutevalueringen identificerer. Med afsæt i ovenstående vurderes det, at **indsatsmodellen i nogen grad efterspørges** blandt andre kommuner, men særligt afvejninger relateret til den økonomiske bæredygtighed af indsatsmodellen betyder, at informanter udtrykker forbehold om indsatsmodellens efterspørgsel.

7. ØKONOMISK ANALYSE

Dette kapitel har til formål at besvare følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvilke omkostninger til etablering og drift af indsatsmodellen har kommunerne haft, og hvad er de økonomiske konsekvenser af indsatsmodellen?

I dette kapitel præsenteres den økonomiske analyse af indsatsen med henblik på at vurdere indsatsmodellen i forhold til overgangskriteriet i SUSI om, at indsatsen ikke er urealistisk dyr. Til at besvare dette er der i kapitlet både udarbejdet en omkostningsvurdering og en scenariebaseret analyse, der har til formål at tilvejebringe et vidensgrundlag til vurdering af, om det er hensigtsmæssigt, at kommunerne i projektet og andre kommuner investerer yderligere i indsatsen. I boksen nedenfor fremgår kapitlets hovedkonklusioner.

KAPITLETS HOVEDKONKLUSIONER

- De **samlede etableringsomkostninger** udgør i gennemsnit 982.200 kr. på tværs af de tre kommuner i modningsprojektet og varierer fra 576.400 kr. til 1.106.300 kr. mellem kommunerne. Etableringsomkostningerne dækker **over medarbejdernes tids- og ressourceforbrug** i forbindelse med at organisere og etablere indsatsen samt **afdækning af anbragte børn og unge**, som skal inddrages i indsatsen.
- Driftsomkostningerne dækker ligeledes over medarbejdernes tids- og ressourceforbrug forbundet med indsatsen, hvorfor omkostningerne drives af lønudgifter til medarbejderne, der arbejder med indsatsen. Gennemsnitligt har kommunerne kunne inddrage **ca. 21 børn og unge i indsatsen ad gangen**. De **samlede driftsomkostninger** for indsatsen udgør gennemsnitligt 1.655.100 kr. pr. år på tværs af kommunerne og 80.100 kr. pr. barn/ung pr. år de første år, indsatsen drives. Dette skyldes, at der de første driftsår vil være **behov for en projektleder**. Efter indsatsen er veletableret, og der ikke er behov for en projektleder mere, falder de samlede årlige driftsomkostninger til 1.510.500 kr., mens driftsomkostningerne pr. barn/ung falder til 73.100 kr. årligt. Driftsomkostningerne pr. barn varierer fra 66.300 kr. til 95.700 kr. inkl. projektleder, mens de varierer fra 64.500 kr. til 85.800 kr. ekskl. projektleder.
- **Variationerne mellem kommuner** skyldes primært kommunernes **valg af organisering** af medarbejderne i indsatsens arbejdsgruppe.
- Resultater dækker udelukkende over **indsatsmodellens kvantificerede etablerings- og driftsomkostninger**, som udgøres af medarbejderlønninger. Herudover vil der være omkostninger forbundet med både etableringen og driften af indsatsen, som ikke har været mulige at kvantificere. Disse omfatter blandt andet det øgede ressourceforbrug ved at inkludere børn og unge anbragt af anden kommune i indsatsen.

Kapitlets første afsnit, afsnit 7.1, skaber overblik over de omkostninger, der er forbundet med at implementere indsatsen, mens afsnit 7.2 gennem en scenariebaseret analyse sammenholder om-

kostningerne med de konsekvenser, der potentielt kan realiseres som følge af indsatsen. I scenarieanalysen opstilles tre økonomiske scenarier²⁷, som beskriver potentielle resultater for indsatsen, både med hensyn til barnets skolegang og de budgetøkonomiske resultater.

7.1 Omkostningsvurdering





I dette afsnit beskrives først resultaterne af omkostningsvurderingen af indsatsen. Først beskrives de forhold og antagelser, som omkostningsvurderingen er gennemført ud fra, hvorefter resultaterne af omkostningsvurderingen præsenteres. Efterfølgende nuancerer vi disse resultater i en følsomhedsanalyse, der viser, hvordan de gennemsnitlige omkostninger kan påvirkes, hvis antallet af børn og unge, der deltager i indsatsen, varierer.

I omkostningsvurderingen betragter vi først de gennemsnitlige omkostninger på tværs af de tre deltagende kommuner, hvorefter vi betragter de kommunale forskelle²⁸.

7.1.1 Antagelser bag omkostningsvurderingen

Når en indsats bliver omkostningsvurderet, vil resultaterne altid afhænge af de antagelser, som beregningen bygger på. Denne omkostningsvurdering bygger på fire centrale antagelser: 1) driftsperioden for projektets omkostningsopgørelse, 2) antal kommuner i projektet, 3) antallet af børn og unge pr. kommune pr. år samt 4) lønudgifter til medarbejderne. Antagelserne fremgår af Figur 7-1 til højre.

Figur 7-1: Centrale forhold og antagelser for omkostningsvurderingen

	INDSATSENS DRIFTSPERIODE	2,5 ÅR
	ANTAL KOMMUNER	3 KOMMUNER
	GNS. ANTAL BØRN OG UNGE PR. KOMMUNE PR. ÅR	21 BØRN OG UNGE
	LØNUDGIFTER	GENGEMSNTLIGE LØNNINGER TRUKKET FRA KRL.DK

Antagelserne er baseret på en **gennemsnitlig betragtning på tværs af de tre kommuner**, der har afprøvet indsatsen i projektperioden. Antagelserne illustrerer således de gennemsnitlige forhold baseret på de tre kommuner i projektet. På tværs af de tre kommuner består indsatsens medarbejdere, foruden projektlederne, af en læringskoordinator, læringsvejledere samt en PPR-psykolog, som udgår kommunernes arbejdsgruppe. Disse stillinger varetages af hhv. lærere, socialrådgivere og PPR-psykologer, mens projektledelsen varetages af en kommunal konsulent²⁹. De lokale forhold og forskelle i organisering mellem kommunerne beskrives ligeledes i det følgende.

Resultaterne, der præsenteres i det følgende afsnit, er således baseret på disse antagelser, samt omkostningsdata indsamlet i de tre kommuner. Konkret er dataindsamlingen foretaget ved strukturerede interviews med projektlederne samt relevante medarbejdere i hver af de tre kommuner. I to kommuner deltog læringskoordinatoren i interviewet, mens en læringsvejleder også deltog i den ene af kommunerne. Formålet med at foretage dataindsamlingen gennem interviews har været at sikre en nuancering med viden om de faktiske lokale forhold.

Ofte vil der i en omkostningsvurdering af en social indsats også indgå en antagelse om den gennemsnitlige forløbsvarighed for at kunne beregne, hvad et forløb gennemsnitligt koster pr. deltager. Den gennemsnitlige forløbsvarighed har dog ikke været mulig for kommunerne at angive, fordi

²⁷ I opstillingen af de økonomiske scenarier og beregningen af de budgetøkonomiske nettoresultater foretages en såkaldt scenarieanalyse. Baggrunden for denne tilgang er, at vi på tidspunktet for evalueringens afslutning ikke har kendskab til de faktiske konsekvenser for børnene og de unge i indsatsen. Dette står dermed i kontrast til resultaterne af omkostningsvurderingen. Heri er beregningen baseret på data fra afprøvningen.

²⁸ Da kun tre kommuner har deltaget i modningsprojektet, er det desuden vigtigt at være opmærksom på, at analysens resultater ikke nødvendigvis kan generaliseres på landsplan.

²⁹ Se lønniveauer på det konkrete medarbejdertyper i tabel 1-2 i Metodenotatet.

størstedelen af børnene og de unge ikke er afsluttet i løbet af den toårige projektperiode. Indsatsen er ikke tidsbegrænset og henvender sig til anbragte børn og unge i grundskolen. Dermed udgår børn og unge som udgangspunkt kun af indsatsen, hvis de hjemgives, fraflytter kommunen eller går ud af grundskolen. Indsatsen kan dermed potentielt vare hele grundskoletiden for et barn, men også kortere, alt efter hvornår barnet begynder i indsatsen. På baggrund af denne usikkerhed vil de følgende beregninger afspejle den *årlige* omkostning for en indsats og ikke omkostningen forbundet med et afsluttet forløb. De årlige omkostninger opgøres med en antagelse om, at intensiteten af indsatsen vil være den samme for alle år, barnet er i indsatsen.

I omkostningsvurderingen af indsatsen er både etablerings- og driftsomkostningerne opgjort. Omkostningerne består som oftest af ressourceforbruget forbundet med både at etablere og drive indsatsen, samt prisen forbundet med ressourceforbruget. I de følgende afsnit beskrives de omkostningsdrivende aktiviteter i henholdsvis indsatsens etableringsfase og driftsfase.

7.1.2 Omkostningsdrivende aktiviteter i etableringsfasen

Etableringsfasen omfatter kommunernes forberedelser til at implementere indsatsen, herunder organisering af indsatsens arbejdsgruppe (udpegning eller rekruttering af læringskoordinator og læringsvejledere), organisering af samarbejder med forskellige aktører samt indsatsmodellens fase 1: Afdækning. Etableringsfasen antages at vare i ca. 20 uger³⁰. Ifølge de tre kommuner er **etableringen af indsatsen i høj grad forbundet med et ledelses- og medarbejdermæssigt ressourceforbrug**. Dette har for kommunerne først og fremmest indebåret at få sammensat den nødvendige organisering af en kommunal projektleder, som har skullet være tovholder på projektet og indsatsen. Kommunerne giver alle udtryk for, at der i de første år af en sådan indsats vil være behov for en projektlederrolle, som kan have det overordnede blik på indsatsen og samle trådene, samt give sparring til læringskoordinatoren³¹. Kommunernes projektledere har ligeledes haft en opgave i at tage kontakt til relevante aktører, såsom skoler mv., for dels at informere dem om indsatsen samt at involvere og engagere dem i indsatsen. En af kommunerne nævner, at jo flere skoler, jo flere samarbejdsflader vil der naturligt være, hvilket vil give et øget ressourceforbrug. Derudover har der i en af kommunerne været behov for at køre en ansættelsesproces for at rekruttere en læringskoordinator, mens der i de andre kommuner har kørt processer om, hvilke medarbejdere der har skullet varetage rollerne. Læringsvejledere skal fx frikøbes fra deres normale arbejdsopgaver på skolerne. I etableringsfasen har projektlederne arbejdet mellem 10-15 timer med indsatsen, mens læringskoordinatorfunktionen har varetaget det, der svarer til en fuldtidsstilling i alle tre kommuner. Læringsvejlederne har i to af kommunerne ligeledes varetaget det, der svarer til en fuldtidsstilling, mens de i den tredje kommune ikke har været en signifikant del af etableringsfasen.

Efter at kommunernes arbejdsgruppe er blevet etableret har etableringen bestået af overvejelser om, hvordan de implementerer og operationaliserer indsatsen bedst i organisationen, fastsættelse af mål med indsatsen og afklare de enkelte roller i indsatsen. Ligeledes har det været et fokus i kommunerne at skabe et **fælles sprog for læring samt relationer på tværs** af indsatsens medarbejdere. Disse har bestået af mødeaktiviteter mellem særligt kommunens arbejdsgruppe, som består af projektlederen, læringskoordinator, læringsvejledere og en medarbejder fra kommunens PPR, samt i nogle tilfælde ledelsesrepræsentanter fra forvaltningerne, sagsbehandlere og andre aktører fra fx skolerne.

Yderligere har der været et ressourceforbrug forbundet med at afdække kommunernes anbragte børn og unge, samt skabe kontakt til plejeforældre/personale på institutioner, hvor de deltagende

³⁰ Etableringsfasen antages at have varet fra 1. februar til 1. juli 2020, hvilket svarer til fire måneder.

³¹ Kommunerne giver dermed udtryk for, at projektlederens rolle er nødvendig i både etableringsfasen, men også i de første driftsår.

børn og unge er anbragt. Det har bl.a. omfattet informationsmøder, mens det senere i etableringsfasen har været reelle opstartsmøder med plejeforældrene og personalet på institutionerne samt kontakt til barnets biologiske forældre. En af kommunerne nævner, at det har været **ressourcekrævende for læringskoordinatoren at få etableret og skabe et godt samarbejde med plejeforældrene og personalet på institutionerne** om indsatsen. Ligeledes har læringsvejlederne brugt ressourcer på at etablere et godt samarbejde med de øvrige fagpersoner og ledere på skolerne omkring indsatsen for at sikre, at arbejdet med indsatsen når ud til alle medarbejdere, der har kontakt til børnene og de unge.

Når anbragte børn og unge inddrages i indsatsen, foretages der en afdækning, der har fokus på barnets sociale, faglige og trivselsmæssige styrker og udfordringer. Denne afdækning er foretaget af kommunens PPR-afdeling. Erfaringer fra kommunerne viser, at **tidsforbruget forbundet med afdækning af et barn** samt overlevering og 'oversættelse' af afdækningen varierer meget. En kommune har erfaret, at PPR-psykologen bruger 20 timer pr. afdækning inkl. at sætte sig grundigt ind i barnets sag, overlevering og efterfølgende opfølgning, mens PPR-psykologen i en anden kommune bruger 30 timer. Yderligere kan det variere meget fra barn til barn. Én af kommunerne er organiseret sådan, at læringskoordinatoren er PPR-psykolog og dermed varetager afdækningen, mens en PPR-psykolog indgår i arbejdsteamet i en anden kommune. I den tredje kommune varetages afdækningen af flere PPR-psykologer, som ikke indgår i arbejdsteamet omkring indsatsen. Den kommunale forskel ligger heri, hvordan kommunerne har valgt at organisere deres funktion for PPR-psykolog. De to sidstnævnte kommuner har haft større udgifter til PPR-psykologens funktion end førstnævnte kommune. I førstnævnte kommune har PPR-psykologens opgaver til fx afdækning været placeret hos læringskoordinatoren.

I modningsprojektet har afdækning af målgruppen primært været omkostningsdrivende i etableringsfasen. Såfremt indsatsmodellen forankres i den kommunale drift, vil nye børn og unge løbende blive tilbudt indsatsen, efterhånden som de anbringes eller starter i grundskolen. Afhængigt af hyppigheden af tilgangen af nye børn og unge i indsatsen vil der ligeledes løbende være udgifter forbundet med afdækningen af de nye børn og unge i indsatsen i løbet af driftsfasen. Udgifterne vil dog stadig kunne anses som etableringsomkostninger. Det samme gælder i øvrigt for ressourceforbruget ifm. med etablering af samarbejde med plejefamilier/personale på institutioner, når et barn/en ung opstarter i indsatsen.

Der har ikke været ekstraomkostninger forbundet med investering i licenser og/eller materialer anvendt ifm. afdækningen. Dettens skyldes, at kommunen har anvendt test og øvrige redskaber, der allerede anvendes af PPR.

7.1.3 Omkostningsdrivende aktiviteter i driftsfasen

I alle tre kommuner har læringskoordinatorfunktionen været oprettet som en fuldtidsstilling. Kommunerne har organiseret læringskoordinatorfunktionen forskelligt. I en kommune har læringskoordinatorfunktionen været varetaget af en læreuddannet, i en anden kommune har hhv. en læreuddannet og en socialrådgiveruddannet delt funktionen ligeligt, mens funktionen i en tredje har været varetaget af en PPR-psykolog.

Ligeledes har organiseringen af læringsvejlederfunktionen varieret mellem kommunerne. I en kommune har én lærer varetaget den samlede læringsvejlederfunktion ude på alle skoler, mens der i de to andre kommuner har været en læringsvejleder på hver skole. På tværs af de tre kommuner svarer læringsvejlederfunktionen ca. til en fuldtidsstilling³². Yderligere har én af kommunerne, som nævnt, fast tilknyttet en psykolog i driften i ca. 20 timer ugentligt, som bl.a. løbende

³² Det antages, at læringsvejlederne arbejder med indsatsen i løbet af skoleåret, dvs. 40 uger i løbet af året.

laver opfølgning på børnene og de unge. Endelig har der i kommunerne også været et ledelsesmæssigt ressourceforbrug. Dette regnes dog for at indgå i ledernes normale møderamme og udgør dermed ikke et øget ressourceforbrug.

Sidst har der været en forskel i, hvor mange skoler børnene og de unge har været fordelt på og dermed hvor mange skoler der har været en del af indsatsen. Alle tre kommuner har kontinuerligt haft ca. 21 børn, der modtaget indsatsen pr. år, hvilket også er det antal børn, kommunerne vurderer en fuldtidsansat læringskoordinator kan varetage.

Kommunerne giver udtryk for, at især to forhold kan være særligt ressourcekrævende i indsatsen. Først nævner kommunerne, at tilfælde, hvor **børn og unge er anbragt i kommunen af en anden kommune**, kan være relativt mere ressourcekrævende, end når børn og unge er anbragt af kommunen selv. Det skyldes flere ting. Dels skyldes det, at børnenes sagsbehandlere og biologiske forældre fysisk er længere væk, og dels at den anbringende kommune ikke er en del af indsatsen og dermed ikke har samme viden og forståelse for indsatsen. En kommune nævner, at læringskoordinatorerne sparer med familieplejekonsulenter om børnene i indsatsen, hvilket fx ikke er muligt, når et barn er anbragt af anden kommune og dermed har en familieplejekonsulent i anden kommune. En kommune giver udtryk for, at det netop giver anledning til øgede ressourcer i kommunikationen at inkludere børn og unge, som er anbragt af anden kommune, i indsatsen.

Yderligere nævner kommunerne, at der kan være en **ressourceforskel i at have anbragte børn og unge i familiepleje relativt til på institutioner med i indsatsen**. En af kommunerne giver udtryk for, at det kan være mere ressourcekrævende at etablere et godt samarbejde med institutionen i starten af indsatsen, og at dette samarbejde kan være sårbart og mere ressourcekrævende, hvis der er udskiftning af personale på institutionen. Når der er etableret et godt samarbejde med institutionen, nævner en anden kommune, at det kan være mere ressourcekrævende at have børn og unge i familiepleje i indsatsen, da der for hver familie er en større mængde kommunikation pga. den relationelle del sammenlignet med at skabe relation til én eller få institutioner.

Det øgede ressourceforbrug forbundet med børn og unge anbragt af anden kommune og den potentielle ressourceforskel mellem børn og unge hhv. i familiepleje og på institution har ikke været muligt at kvantificere. Andre kommuner bør dog være opmærksomme på, at sammensætningen af de børn og unge, der inddrages i indsatsen, kan have en betydning for ressourceforbruget.

En betydelig del af læringskoordinatorens arbejde består af kontakt med og vejledning af de anbragte børn og unges anbringelsessteder og indebærer dermed omkostninger forbundet med transport inden for kommunens grænser. Da den geografiske afstand kan variere på tværs af kommuner, kan omkostningerne forbundet hermed ikke med rimelighed estimeres og vil i stedet indgå kvalitativt. Transportomkostningerne forbundet med indsatsen vurderes dog ikke at være af væsentlig betydning for det samlede resultat af omkostningsvurderingen.

Sidst giver kommunerne, som beskrevet, alle udtryk for, at der i de første år af en sådan indsats vil være behov for en projektlederrolle, som kan have det overordnede blik på indsatsen og samle trådene, samt give sparring til læringskoordinatoren³³. Det gennemsnitlige ugentlige ressourceforbrug for projektlederen er ca. syv timer³⁴. Dette vil dog være en udgift, som vil frafalde efter et par år, når driften af indsatsen er veletableret i forvaltningen og på skolerne. Perioden med behov for en projektleder vil formentlig variere mellem kommuner, alt efter hvornår indsatsen er veletableret. I de tre kommuner i projektet vurderer de, at behovet for en projektleder vil frafalde efter modningsperiodens afslutning på 2,5 år.

³³ Det antages, at projektlederen arbejder med indsatsen i løbet af skoleåret.

³⁴ Projektlederens ugentlige ressourceforbrug varierer mellem to og 10 timer i kommunerne.

7.1.4 Medarbejdernes lønniveau

Læringskoordinatorerne i de tre kommuner i projektet har forskellige uddannelsesbaggrunde. Som beskrevet varetages læringskoordinatorfunktionen i en kommune af en læreuddannet, i en anden kommune varetager hhv. en læreruddannet og en socialrådgiveruddannet funktion ligeligt, mens funktionen i en tredje kommune varetages af en PPR-psykolog. Læringsvejlederne har alle lærerbaggrund, og hovedparten har yderligere en rolle som ressourceperson på skolen. De antages at have et lønniveau svarende til det for en kommunalt ansat lærer. De kommunale projektledere antages at have et lønniveau som akademikere i kommunen.

Lønomskostningerne tillægges en standard overhead på 20 pct., jf. Socialstyrelsens retningslinjer³⁵.

7.1.5 Resultater af omkostningsvurderingen

I dette afsnit præsenteres etableringsomkostninger, dernæst driftsomkostninger forbundet med indsatsmodellen.

Etableringsomkostninger

Etableringsomkostningerne er opgjort samlet og pr. barn for de børn, der har været en del af indsatsen i de tre kommuner, og dækker over de ressourcer, medarbejderne har brugt på at etablere indsatsen. De samlede gennemsnitlige etableringsomkostninger er opgjort til ca. 982.200 kr. i alt pr. kommune. **Etableringsomkostningerne pr. barn er opgjort til ca. 47.500 kr.**³⁶. I Tabel 7-1 nedenfor ses variationen mellem kommunerne.

Tabel 7-1: Etableringsomkostninger i de tre kommuner (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3
Etableringsomkostninger (i alt)	1.045.400 kr.	576.400 kr.	1.106.300 kr.

Note: Beregninger for kommune 1 er baseret på 20 børn, 20 børn for kommune 2 og 22 børn for kommune 3.

Kilde: Egne beregninger baseret på omkostningsdata fra kommunerne.

Kommunen med de laveste etableringsomkostninger (kommune 2) havde medarbejderudgifter for 576.400 kr. i etableringsfasen, mens kommunen med de højeste etableringsomkostninger (kommune 3) havde medarbejderudgifter for 1.106.300 kr. i etableringsfasen. Denne forskel dækker over to væsentlige forhold. Dels har kommunen med de laveste etableringsomkostninger haft en PPR-psykolog til at varetage læringskoordinatorfunktionen, hvorfor læringskoordinatoren i denne kommune ligeledes har varetaget afdækningen af de anbragte børn og unge. I de øvrige kommuner har der været et ressourceforbrug udover til denne indledende afdækning. Derudover har læringsvejledere i denne kommune kun i begrænset omfang deltaget i etableringen af indsatsen relativt til de andre kommuner. I to af kommunerne (kommune 1 og 3) har læringsvejlederne indgået i etableringen med samme ressourcer som i driften, mens de i den sidste kommune (kommune 2) gennemsnitligt blot har afholdt samtaler med børnenes fagpersoner i skolen.

Driftsomkostninger

Da indsatsen ikke som sådan er tidsbegrænset og kun begrænset af, at barnet er anbragt og går i grundskolen, er driftsomkostningerne opgjort på årsbasis. Resultatet giver dermed udtryk for det årlige omkostningsniveau forbundet med at drive indsatsen samt omkostningerne pr. barn. Driftsomkostningerne betragtes først gennemsnitligt på tværs af de tre kommuner, hvorefter vi betragter forskelle og variationer mellem de tre kommuner i projektet. Driftsomkostningerne dækker over de ressourcer, medarbejderne har brugt på at arbejde med indsatsen i driftsperioden. De gennemsnitlige samlede årlige driftsomkostninger er opgjort til 1.655.100 kr. pr. kommune³⁷. På tværs af de

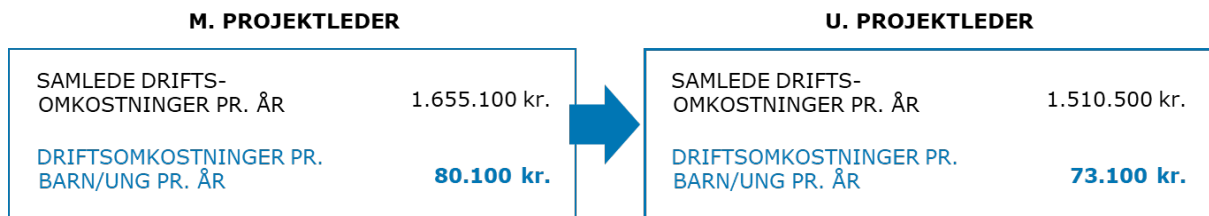
³⁵ Se lønniveauerne i Tabel 1-2 i Metodenotat.

³⁶ Denne etableringsomkostning pr. barn vil dog falde over tid og i takt med, at der løbende er børn og unge, der afslutter grundskolen, og der dermed inddrages flere børn til indsatsen.

³⁷ Ved ca. 21 børn inddraget i indsatsen.

tre kommuner er de årlige driftsomkostninger pr. barn opgjort til 80.100 kr. Efter en årrække vil driftsomkostningerne, som beskrevet, falde i takt med, at indsatsen er veletableret i kommunen. Når behovet for en central projektleder er væk, vil de årlige driftsomkostninger falde til 1.510.500 kr. samlet og til 73.100 kr. pr. barn.

Figur 7-2: Årlige driftsomkostninger forbundet med indsatsen opgjort med og uden udgifter til projektleder (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)



Note: Omkostninger pr. barn er baseret på det gennemsnitlige caseload af antal børn i kommunerne på 21 børn.
Kilde: Egne beregninger på baggrund af indsamlede omkostningsdata.

Som fremhævet afspejler ovenstående resultater de gennemsnitlige driftsomkostninger på tværs af de tre kommuner. Derfor er det væsentlige at fremhæve, at driftsomkostningerne, lige såvel som etableringsomkostningerne, varierer mellem kommunerne. Variationerne mellem kommunerne fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 7-2: Etableringsomkostninger i de tre kommuner (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3
Driftsomkostninger m. projektleder			
Samlede driftsomkostninger	1.913.200 kr.	1.594.700 kr.	1.457.500 kr.
Driftsomkostninger pr. barn	95.700 kr.	79.800 kr.	66.300 kr.
Driftsomkostninger u. projektleder			
Samlede driftsomkostninger	1.715.900 kr.	1.397.400 kr.	1.418.100 kr.
Driftsomkostninger pr. barn	85.800 kr.	69.900 kr.	64.500 kr.

Note: Beregninger for kommune 1 er baseret på 20 børn, 20 børn for kommune 2 og 22 børn for kommune 3.
Kilde: Egne beregninger baseret på omkostningsdata fra kommunerne.

Variationen i driftsomkostningerne afspejler i høj grad, at en kommune (kommune 1) har en fast tilknyttet PPR-psykolog til indsatsen, mens de øvrige kommuner anvender PPR-psykolog ved afdækningen og ikke som sådan i løbet af driften. Ligeledes arbejder projektlederen i kommune 3 gennemsnitligt to timer ugentligt med indsatsen, mens projektlederne i de to øvrige kommuner gennemsnitligt arbejder 10 timer ugentligt med indsatsen. Driftsomkostningerne pr. år pr. barn varierer fra 66.300 kr. til 95.700 kr. inkl. udgifter til projektleder, mens det varierer mellem 64.500 kr. til 85.800 kr. ekskl. udgifter til projektleder.

Ovenstående resultater dækker udelukkende over indsatsmodellens kvantificerede etablerings- og driftsomkostninger, som udgøres af medarbejderlønninger. Herudover vil der være omkostninger forbundet med både etableringen og driften af indsatsen, som ikke har været mulige at kvantificere. Disse omfatter blandt andet det øgede ressourceforbrug ved at inkludere børn og unge anbragt af anden kommune i indsatsen.

Sparede omkostninger

I nogle tilfælde vil en ny indsats medføre, at en allerede eksisterende indsats, et såkaldt basialternativ, som målgruppen normalt tilbydes, frafalder. I sådanne tilfælde bør de sparede udgifter modregnes i omkostningsvurderingen. I forbindelse med afdækningen i kommunerne er der ikke blevet identificeret et basialternativ, og det giver dermed en indikation af, at indsatsen udfylder et hul i tilbudsviften til målgruppen.

Følsomhedsanalyse

Resultaterne præsenteret ovenfor er afhængige af de antagelser, som er beskrevet i scenariespecifikationen. Nedenfor præsenteres resultatet af en følsomhedsanalyse, hvor det undersøges, hvordan variationer i antallet af børn og unge i indsatsen påvirker driftsomkostningerne pr. deltager.

Som tidligere beskrevet, kan der være flere forskellige årsager til, at de anbragte børn og unge inddraget i indsatsen kan kræve flere ressourcer end den gennemsnitlige gruppe af anbragte børn og unge i de tre kommuner. Kommunerne har kontinuerligt i gennemsnit haft ca. 21 børn og unge i indsatsen³⁸ og angiver, at det er den caseload, de vil være i stand til at have med deres nuværende ressourcer. Særligt en af kommunerne nævner dog også, at en caseload på ca. 21 børn og unge kræver det rette forhold, dels mellem børn anbragt hhv. i familiepleje og på institution, dels mellem børn og unge anbragt af hhv. anden kommune og egen kommunen. Afhængigt af sammensætningen af de deltagende børn og unge vil kommunernes caseload kunne variere med udgangspunkt i deres nuværende ressourcer. Resultatet af en variation af det samlede antal børn og unge, der i løbet af den samlede driftsperiode modtager indsatsen, ses i nedenstående Figur 7-3.

Figur 7-3: Følsomhedsanalyse af ændring i antal børn og unge i indsatsen pr. år pr. kommune (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)

OMKOSTNINGER PR. BARN/UNG VED 15 BØRN/UNGE PR. ÅR		OMKOSTNINGER PR. BARN/UNG VED 21 BØRN/UNGE PR. ÅR		OMKOSTNINGER PR. BARN/UNG VED 25 BØRN/UNGE PR. ÅR	
Samlede omk.	1.655.100 kr.	Samlede omk.	1.655.100 kr.	Samlede omk.	1.655.100 kr.
Omk. pr. borger	110.300 kr.	Omk. pr. borger	80.100 kr.	Omk. pr. borger	66.200 kr.

Note: Omkostninger er inkl. udgifter til projektleder. Ekskl. projektleder vil de årlige udgifter pr. barn være 100.700 kr., 73.100 kr. og 60,400 kr. ved hhv. 15, 21 og 25 børn og unge.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af indsamlede omkostningsdata.

Af figuren fremgår det, at omkostningerne pr. barn fx falder, når caseload øges, hvis de samlede omkostninger forbliver de samme. Dette vil være tilfældet, når kommunerne evner at have flere børn og unge med i indsatsen med de samme ressourcer og under den antagelse, at kvaliteten i indsatsen ikke falder. Omkostninger i følsomhedsanalysen er inkl. udgifter til projektleder. Ekskl. udgifter til projektleder vil de årlige udgifter pr. barn være 100.700 kr., 73.100 kr. og 60,400 kr. ved hhv. 15, 21 og 25 børn og unge.

Da et forøget antal børn og unge i indsatsen vil medføre øgede omkostninger ifm. afdækning, vil de samlede etableringsomkostninger ligeledes stige.

7.2 Scenariebaseret analyse

Som supplement til omkostningsvurderingen sammenholdes de årlige driftsomkostninger med de forventede afledte konsekvenser af indsatsen i de følgende analyser. Afsættet herfor er den Socialøkonomiske Investeringsmodel, SØM³⁹.

Indsatsen er en modningsindsats, og det er derfor endnu på et for tidligt stadie til at kunne sige noget om, hvordan resultaterne faktisk vil se ud for børnene og de unge, som modtager indsatsen. Derfor opstiller vi **tre scenarier**, som beskriver potentielle resultater for indsatsen. Hvert scenarie

³⁸ På tværs af kommunerne har der i gennemsnit været ca. 21 børn og unge i indsatsen ad gangen.

³⁹ Den Socialøkonomiske Investeringsmodel (SØM) er et beregningsværktøj, der giver brugeren mulighed for at beregne de budgetøkonomiske konsekvenser over tid ved at investere i sociale indsatser. Modellen består af to dele: en beregningsramme, hvori selve SØM-beregningen foretages, og en vidensdatabase, der indeholder viden om effekt, konsekvenser og priser for en række udsatte målgrupper på både voksen-, børne- og ungeområdet. Data fra Vidensdatabase kan enten anvendes som inspiration eller direkte som input i en SØM-beregning. I denne beregning er SØM, version 3.0 anvendt.

repræsenterer et barn eller en ung, som oplever en effekt af at have været en del af indsatsen, men hvor effekten i forskelligt omfang har afledt en konsekvens for barnet eller den unges skolegang. Endelig præsenteres de budgetøkonomiske resultater for hver af disse typer, hvor vi udelukkende ser på de offentlige udgifter og indtægter og dermed ikke værdisætter livskvalitet mv. Disse resultater giver indblik i, i hvilket omfang der skal ske ændringer i børnenes og de unges skolegang, førend indsatsen resulterer i et positivt budgetøkonomisk resultat.

For at kunne gennemføre en beregning i SØM skal der angives en række input vedrørende indsatsen. Disse input omfatter indsatsens omkostninger, effekten af indsatsen samt de budgetøkonomiske konsekvenser heraf. På nuværende tidspunkt ved vi ikke, hvordan børnene og de unge, der har deltaget i indsatsen, vil udvikle sig på længere sigt. Alligevel er det relevant at komme med et bud på, hvad der skal til for, at omkostningerne forbundet med indsatsen bliver opvejet af de afledte budgetøkonomiske konsekvenser. De følgende beregninger vil derfor i højere grad være drevet af hypoteser om børnene og de unges fremadrettede udvikling, og de følgende beregninger vil derfor kunne kategoriseres som en såkaldt scenarieanalyse. Det betyder, at der vil være en større grad af usikkerhed forbundet med beregningen, hvorfor det endelige resultat skal fortolkes herudfra.

Effekt og budgetøkonomiske konsekvenser

I SØM angives indsatsens effektmål som et effektmål, der angiver det primære borgernære mål med indsatsen, samt som en succesrate, der angiver, hvor stor en andel af indsatsens deltagere, der opnår succesmålet.

Formålet med indsatsen er overordnet at skabe et styrket og inkluderende læringsmiljø for anbragte børn og unge. Ifølge forandringsteorien vil de forventede virkninger for de anbragte børn og unge på mellemlangt sigt være øget læringsparathed og motivation, øget trivsel, bedre faglige resultater, mindre skolefravær, samt at flere unge afslutter grundskolen og påbegynder en ungdomsuddannelse. På lang sigt vil den forventede virkning af dette være, at flere anbragte børn og unge gennemfører en ungdomsuddannelse.

En stor del af virkningerne på mellemlangt sigt er enten ikke kvantificerbare i budgetøkonomisk forstand eller direkte til at omsætte til budgetøkonomiske konsekvenser. Det gælder eksempelvis øget læringsparathed og motivation blandt de anbragte børn og unge, øget trivsel, bedre faglige resultater samt mindre skolefravær. Derfor forsøger vi at undersøge, hvilke andre konsekvenser ovenstående virkninger kan være katalysator for på anbragte børn og unge i indsatsen.

Tidligere undersøgelser viser, at anbragte børn og unge generelt afslutter grundskolen med et lavere karaktergennemsnit end deres jævnaldrende, at markant færre gennemfører de afsluttende prøver i 9. klasse, ligesom markant færre påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse efter afsluttet grundskole^{40 41}. Dertil kommer, at en væsentlig større andel af anbragte børn og unge modtager undervisning i specialtilbud sammenlignet med øvrige børn og unge i samme aldersgruppe^{42 43}.

Det langsigtede mål for indsatsen er, at flere anbragte og tidligere anbragte børn og unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Forskning viser, at sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse stiger, når børn og unge tilbageføres til en almen klasse fra specialtilbud⁴⁴. Dette skyldes bl.a., at sandsynligheden for at gennemføre grundskolens afgangsprøve stiger med

⁴⁰ KL, 2018. "Udsatte børn – Nøgletal 2018" (Tema 1: Kommunale indsatser til udsatte børn og unge).

⁴¹ Socialstyrelsen, 2021. "Udsatte børn og unges skolegang. Deskriptive opgørelser på registerdata".

⁴² Rambøll, 2018. "Anbragte børn og unges trivsel 2018".

⁴³ KL, 2020. "Udviklingen i elever i specialtilbud", analysenotat.

⁴⁴ VIVE, 2020. "Tilbageførte elever og overgang til ungdomsuddannelse".

skiftet til en almen klasse. Med andre ord stiger sandsynligheden for både at gennemføre grundskolen samt at tage en ungdomsuddannelse ved at gå i det almene tilbud i grundskolen frem for specialtilbud.

En af indsatsens resultater på kort sigt er at skabe inkluderende læringsmiljøer på skolerne, som kan løfte børnene og de unge både fagligt og trivselsmæssigt, så de på sigt netop bliver i stand til at afslutte grundskolen samt påbegynde en ungdomsuddannelse. En hypotese kan dermed være, at de inkluderende læringsmiljøer og den øvrige tilgang til de anbragte børn og unges situation og faglige udvikling vil kunne øge muligheden og sandsynligheden for, at børnene og de unge vil kunne deltage i undervisningen i en almen klasse fremfor i et specialtilbud. Dette enten ved at barnet tilbageføres til en almen klasse fra specialtilbud, eller at barnet gennem det styrkede læringsmiljø undgår at skulle modtage specialundervisning og dermed kan fortsætte i det almene tilbud.

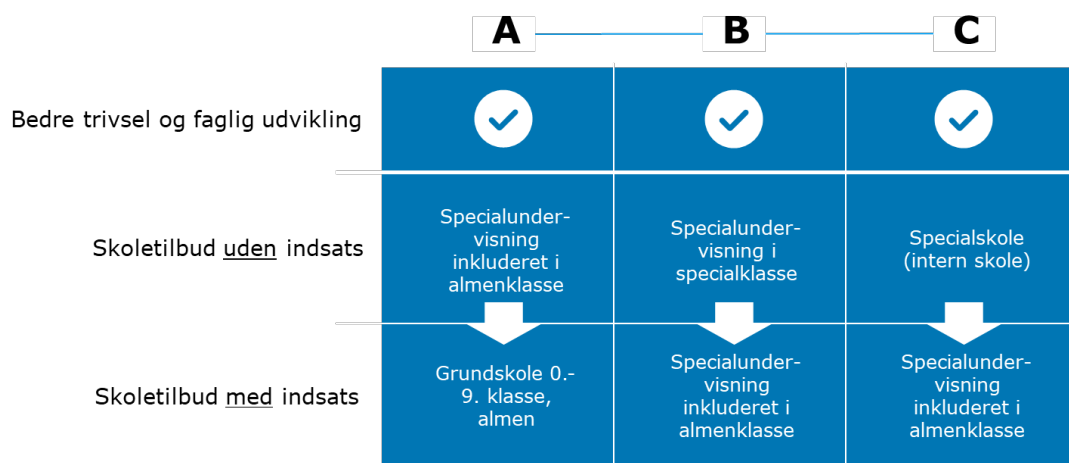
Med afsæt i denne hypotese undersøges de budgetøkonomiske konsekvenser for scenariet ved, at et barn modtager undervisning i et alment tilbud fremfor i et specialtilbud.

Da det, som beskrevet, endnu ikke vides, hvordan børnene og de unge udvikler sig på længere sigt som følge af indsatsen, er det **ikke muligt at fastsætte en succesrate**, der angiver, hvor stor en andel af børnene og de unge, der opnår ovenstående succesmål. De følgende scenarier baserer sig derfor på en antagelse om, at den arketype, vi beregner scenariet for, opnår indsatsens primære effektmål, hvorved der er grundlag for at forvente en ændring i barnets skolegang og dermed se afledte økonomiske konsekvenser. I de følgende beregninger antager vi derfor, at der kun er én deltager, og at denne deltager har en succesrate på 100 pct.

Scenarier

I det følgende præsenteres scenarierne for tre arketyper. Arketyperne er illustreret i Figur 7-4 nedenfor. Antagelserne om de tre arketyper ændrede undervisningsbilleder afspejler vores hypoteser om, hvordan bedre trivsel og en øget faglig udvikling kan påvirke barnets skolegang.

Figur 7-4: Tre arketyper for økonomisk analyse



Note: 'Skoletilbud uden indsats' angiver det skoletilbud, barnet vil modtage, hvis ikke det får indsatsen, mens 'skoletilbud med indsats' angiver det skoletilbud, barnet vil modtage, hvis det opnår fuld effekt af indsatsen. 'Skoletilbud uden indsats' udgør dermed basisscenariet for barnet, hvis ikke det modtager indsatsen.

For arketype A ser vi på et scenarie, hvor et barn løftes fagligt og trivselsmæssigt i en grad, så barnet er i stand til at indgå i den almene undervisning uden at modtage yderligere specialundervisning i den almene klasse. **For arketype B** ser vi på et scenarie, hvor et barn løftes fagligt og trivselsmæssigt i en grad, så barnet er i stand til at indgå i undervisning i en almen klasse, samtidig

med at det modtager specialundervisning fremfor at modtage specialundervisning i en specialklasse. Sidst ser vi **for arketype C** på et scenarie, hvor et barn løftes fagligt og trivselsmæssigt i en grad, så barnet er i stand til at indgå i undervisning i en almen klasse, samtidig med at det modtager specialundervisning fremfor at gå på specialskole. I scenariet med arketype C antager vi, at specialskole er en intern skole, og at indsatsen medfører, at der kommer så tilpas meget stabilitet i barnets liv, at det vil være i stand til at modtage undervisning i en almen grundskole.

For alle tre arketyper antages det, at barnet går fra fuldtid i det ene tilbud til fuldtid i det andet tilbud. For arketype A betyder det fx, at barnet går fra at modtage specialundervisning inkluderet i almenklasse fuldtid til at gå i almen klasse uden specialundervisning fuld tid. Priserne for hhv. almen undervisning, specialundervisning inkluderet i almenklasse samt specialskole (intern skole) kommer fra prisoversigten i SØMs vidensdatabase⁴⁵.

Resultater

I det følgende præsenteres de budgetøkonomiske nettoresultater af scenarierne. I beregningerne er de årlige driftsomkostninger pr. barn uden en projektleder i indsatssteamet anvendt. Dette skyldes, at vi ønsker at undersøge de budgetøkonomiske konsekvenser af indsatsen, når indsatsen er både veletableret og driftssikker. Kommunerne gjorde opmærksom på, at der i den første tid er behov for en projektleder af indsatsen netop med henblik på at få etableret og forankret indsatsen. Det antages dermed, at indsatsen med sikkerhed vil have sin effekt, når indsatsen er veletableret. Ligeledes antager vi, at effekten indtræder med det samme, barnet får indsatsen. Resultaterne resulterer udelukkende i kommunale konsekvenser. Der ses derfor også nærmere på, hvad konsekvenserne konkret er for skoleområdet.

Figur 7-5: Budgetøkonomisk resultat pr. barn (2022-priser, afrundet til hele hundrede kr.)

	A	B	C
I ALT	65.400 kr.	-94.300 kr.	49.000 kr.
Gevinster/udgifter på skoleområdet	138.500 kr.	-21.200 kr.	122.100 kr.
Omkostninger til indsats	-73.100 kr.	-73.100 kr.	-73.100 kr.

Note: Resultaterne er beregnet på baggrund af SØMs priser for skoletilbud i grundskolen samt en antagelse om, at et skoleår varer 40 uger.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af indsamlede omkostningsdata.

Som det fremgår af Figur 7-5, resulterer to ud af tre af de opstillede scenarier i et positivt nettoresultat. For **arketype A**, hvor barnet går i et alment tilbud uden specialundervisning i stedet for at modtage specialundervisning i en almen klasse, ser vi, at skoleområdet opnår gevinster på ca. 138.500 kr., og med indsatsens omkostninger på 73.100 kr. resulterer det i nettoresultat på 65.400 kr.

For **arketype B** ser vi derimod et negativt nettoresultat på -94.300 kr., hvis et barn modtager specialundervisning i en almen klasse fremfor at modtage specialundervisning i en specialklasse. Dette skyldes, at det for kommunen er dyrere at tilbyde et barn specialundervisning i en almen klasse i forhold til i en specialklasse. Så selvom indsatsen vil resultere i et løft af barnet i en grad,

⁴⁵ Prisen for almen undervisning i grundskole er 1.477 kr. pr. uge, prisen for specialundervisning inkluderet i almenklasse er 4.941 kr. pr. uge, mens prisen for specialundervisning i specialklasse er 4.411 kr. pr. uge. Alle priser relaterer sig til omkostninger for kommunen.

så barnet kan indgå i undervisning i en almen klasse, vil det ikke resultere i et positivt resultat rent budgetøkonomisk.

Ses der endelig på **arketype C**, opnår vi ligeledes et positivt nettoresultat, når et barn modtager specialundervisning i en almen klasse fremfor at gå i specialskole (her nærmere defineret som intern skole). Det er vigtigt at bemærke, at dette scenarie primært er baseret på en hypotese om, at børn anbragt på en institution vil kunne opnå at indgå i en klasse på en almen grundskole. Dette kunne fx være efter et midlertidigt ophold på en intern skole i en tid med meget uro i barnet/den unges liv. Derfor er scenariet også i overvejende grad rettet mod børn og unge anbragt på institution.

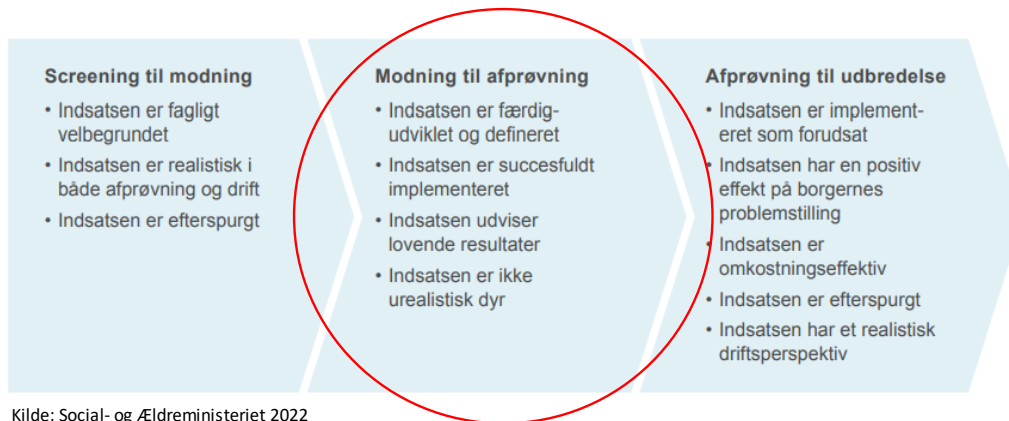
På baggrund af de tre opstillede scenarier ser vi, at det **i høj grad afhænger af, hvilket udgangspunkt ift. skoletilbud barnet/den unge kommer fra og overgår til**, hvorvidt vi opnår et positivt nettoresultat. Som fremhævet, repræsenterer hvert scenarie ét barn. Det samlede resultat vil derfor i høj grad afhænge af, hvilke tilbud kommunernes anbragte børn og unge går i, når de inddrages i indsatsen. I en kommune vil gruppen af anbragte børn og unge formentlig gå i en blanding af de nævnte skoletilbud, og det samlede nettoresultat vil afhænge af denne sammensætning, når man ser på netop denne type konsekvens.

BILAG

BILAG 1: Tilgang til evalueringen

Projektet 'Styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge' er gennemført som et modningsprojekt, jf. Social- og Ældreministeriets Strategi for Udvikling af Sociale Indsatser. Dermed er evalueringens overordnede formål at tilvejebringe viden om, hvorvidt indsatsmodellen ved modningsfasens afslutning lever op til kriterierne for overgang fra modning til afprøvning. Disse kriterier fremgår af Figur 0-1 nedenfor.

Figur 0-1: Overgangskriterier fra modnings- til afprøvningsfase i SUSI 2.0



Modningen af indsatsmodellen bygger på en forståelse af, at de retningsgivende principper, organisatoriske funktioner og faglige elementer tilsammen udgør en ramme og retning for, hvad kommunerne skal igangsætte som en del af den samlede indsats, men at det ikke er fast defineret, hvordan den enkelte kommune præcist skal gå frem for at efterleve modellens forskellige dele. Med andre ord er der i modningsprojektet rum for lokale omsætninger af indsatsmodellen.

Det kalder på en evalueringstilgang, som kan rumme kompleksiteten og diversiteten i kommunernes lokale omsætninger, og samtidig tilvejebringe viden om, hvilke dele af indsatsmodellen, der er særligt vigtige for at skabe den ønskede udvikling for målgruppen, i hvilke former og under hvilke forudsætninger. Derfor trækkes der i evalueringens tilgang på principfokuseret evaluering.

Den principfokuserede evalueringstilgang er velegnet til at evaluere principbaserede indsatser. En principbaseret indsats består af handlingsanvisende principper for praksis, som kan omsættes i praksis på forskellige måder, frem for detaljeret beskrevne metoder, tilgange og arbejdsgange, som skal følges. I principfokuseret evaluering er det principperne, der er genstand for evalueringen. Det medfører et tredelt fokus på, om principperne opleves som relevante af de fagpersoner, som skal handle ud fra dem; i hvilket omfang og hvordan principperne følges; samt hvilke resultater der skabes af at følge principperne⁴⁶.

I evalueringen af indsatsmodellen vurderer vi ikke blot de retningsgivende principper, men også de organisatoriske funktioner og faglige elementer, som handlingsanvisende principper for praksis. Indsatsmodellens principper, funktioner og elementer anviser netop ikke konkrete tilgange eller metoder, men de er handlingsanvisende i den forstand, at de peger på væsentlige fokusområder og markerer handlinger til at styrke læringsmiljøerne for anbragte børn og unge.

Det er nødvendigt at tage et **væsentligt forbehold for evalueringens udsagnskraft** på dette punkt, da der i alt er indsamlet progressionsmålinger om 68 unikke børn og unge. Et relativt begrænset datagrundlag er en præmis for modningsprojekter, som jf. SUSI indebærer afprøvning i

⁴⁶ Patton, Michael Quinn et al. (2017): Principles-Focused Evaluation – The GUIDE. Guilford Publications.

lille skala samt en ambition om at undersøge lovende resultater frem for målbar positiv effekt for målgruppen. Dertil kommer, at færre kommuner end forventet ansøgte om satspuljemidler til at afprøve indsatsmodellen, og at hver kommune var forpligtet til at have mindst 15 børn og unge i projektet på ethvert givet tidspunkt. På trods af at de deltagende kommuner har arbejdet målrettet på at sikre gode svarprocenter fra fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner samt børnene og de unge selv, er evalueringen kendetegnet ved et, i statistisk forstand, meget lille kvantitativt datagrundlag, som giver begrænsende muligheder for at undersøge målgruppens progression i løbet af indsatsperioden. Derfor er indsamling og analyse af dybdegående, kvalitative interviewdata om blandt andet oplevede virkninger prioriteret højt i den afsluttende evaluering af modningsprojektet.

BILAG 2: Disposition over evalueringsrapport

Nærværende evalueringsrapport er udarbejdet med afsæt i nedenstående disposition, der behandler, hvilke datakilder der bruges til at besvare de forskellige evalueringsspørgsmål i evalueringsrapportens kapitler. Dispositionen fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 0-1: Disposition over evalueringsrapport

KAPITEL	AFSNIT	EVALUERINGSSPØRGSMÅL	DATAKILDER
1. Sammenfatning			
2. Indledning	2.1 Modningsprojektets baggrund og indsatsmodellen kort fortalt		
	2.2 Evalueringens formål		
	2.3 Metoder og datakilder		
3. Karakteristik af målgruppen		<ul style="list-style-type: none"> Hvad kendetegner målgruppen ift. køn, alder, anbringelsessted, skoleform m.v.? 	<ul style="list-style-type: none"> Stamdata i Results
4. Resultater for de anbragte børn og unge	4.1 Målgruppens udvikling	<ul style="list-style-type: none"> Har indsatsen haft en målbar positiv virkning for målgruppen i forhold til faglig udvikling, social udvikling og trivsel? 	<ul style="list-style-type: none"> 5-15 Faglige test
	4.2 Oplevede virkninger for målgruppen	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan oplever børnene og de unge muligheden for at deltage i det faglige og sociale fællesskab i skolen, samt for at lære og trives? Hvilke drivkræfter og barrierer for at lære og trives i skolen oplever børnene og de unge? Har fagprofessionelle i skolen og omsorgspersoner positive forventninger til barnets faglige udvikling? Har de anbragte børn og unge gennem indsatsen modtaget relevant støtte, som har bidraget til deres trivsel samt faglige og sociale udvikling? Hvis ja, hvilke dele af indsatsmodellen har været særligt udslagsgivende og hvordan? Hvilke drivkræfter har der været? Hvilke barrierer har der været? 	<ul style="list-style-type: none"> Spørgeskema (børn og unge) Spørgeskema (lærere og plejeforældre/pædagoger på anbringelsessteder) Interviews med børn og unge Borgerrejseinterviews med børn/unge og omsorgspersoner (å personaer) Borgerrejseinterviews med læringskoordinator, læringsvejleder og kontaktlærere (å personaer) Gruppeinterview med kontaktlærere Gruppeinterview med plejeforældre og pædagoger på anbringelsessteder

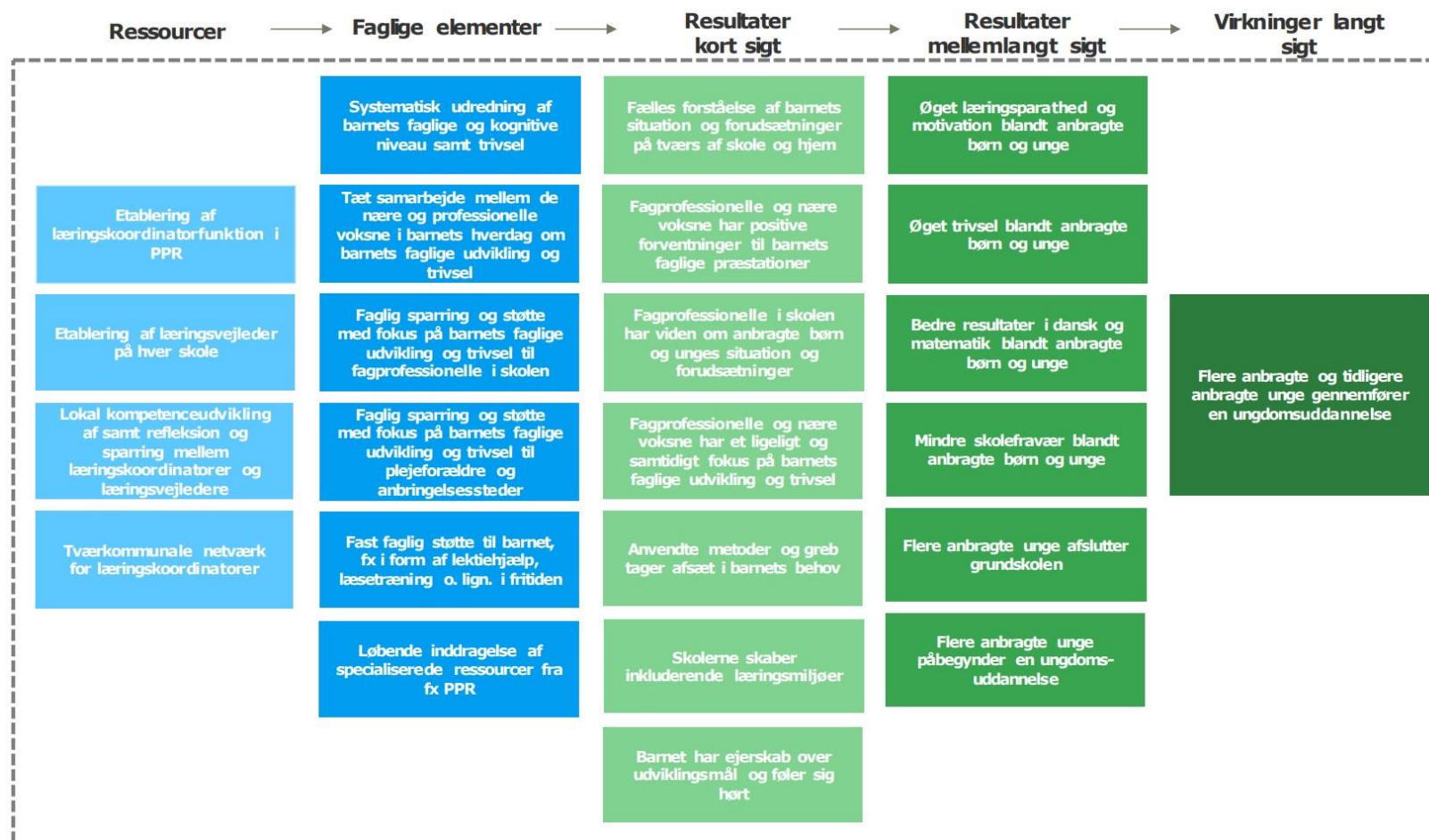
KAPITEL	AFSNIT	EVALUERINGSSPØRSMÅL	DATAKILDER
5. Resultater for organisation og praksis	5.1 Samarbejde om anbragte børn og unges skolegang mellem skole og hjem	<ul style="list-style-type: none"> • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til at styrke skolehjem-samarbejdet og herigennem skabt en fælles forståelse af barnets situation og forudsætninger på tværs af skole og hjem? • Hvis ja, hvilke dele af indsatsmodellen har været særligt udslagsgivende og hvordan? • Hvilke drivkræfter har der været? • Hvilke barrierer har der været? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppeinterview med læringsvejledere • Gruppeinterview med kontaktlærere • Gruppeinterview med plejeforældre og pædagoger på anbringelsessteder • Spørgeskema om oplevet organisatorisk udbytte (lærere og plejeforældre/pædagoger på anbringelsessteder) • Børnesurvey
	5.2 Tværprofessionelt samarbejde og koordination af indsatser	<ul style="list-style-type: none"> • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til at styrke det tværprofessionelle samarbejde om anbragte børn og unges skolegang, herunder koordination af indsatser? • Hvis ja, hvilke dele af indsatsmodellen har været særligt udslagsgivende og hvordan? • Hvilke drivkræfter har der været? • Hvilke barrierer har der været? • Hvilke strategiske og ledelsesmæssige drivkræfter og barrierer er der for modning og implementering af indsatsmodellen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview med læringskoordinator • Gruppeinterview med ledere fra skoleafdeling, børne- og familieafdeling samt PPR • Gruppeinterview med samarbejdspartnere • Data fra fagligt refleksionsskema • Spørgeskema (børn og unge)
	5.3 Fagprofessionelle og nære voksnes praksis i mødet med anbragte børn og unge	<ul style="list-style-type: none"> • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til, at fagprofessionelle i skolen har viden om anbragte børn og unges situation og forudsætninger? • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til, at fagprofessionelle og nære voksne har et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og trivsel? • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til, at fagprofessionelle og nære voksne har positive forventninger til barnets faglige og sociale udvikling? • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til, at skolerne skaber inkluderende læringsmiljøer? • Har arbejdet med indsatsmodellen bidraget til at styrke læringsmiljøet i hjemmet? • Oplever børnene og de unge, at de voksne omkring dem, har en fælles tilgang til den støtte, de modtager? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppeinterview med læringsvejledere • Gruppeinterview med kontaktlærere • Gruppeinterview med plejeforældre og pædagoger på anbringelsessteder • Spørgeskema om oplevet organisatorisk udbytte (lærere og plejeforældre/pædagoger på anbringelsessteder) • Børnesurvey

KAPITEL	AFSNIT	EVALUERINGSSPØRGSMÅL	DATAKILDER
6. Modning og implementering af indsatsmodellen i tre kommuner	6.1 De centrale funktioner (herunder underafsnit om hver funktion)	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan omsætter kommunerne læringskoordinatorfunktionen og læringsvejlederfunktionen? Hvilke kompetencer er nødvendige i de to centrale funktioner? (Tryktest af kompetenceprofil) Hvilke drivkræfter og barrierer er der for implementering af de to centrale funktioner? Er de to centrale funktioner færdigudviklede og definerede ved modningsprojektets afslutning? 	<ul style="list-style-type: none"> Interview med læringskoordinator Gruppeinterview med læringsvejledere Data fra faglige refleksionsskemaer
	6.2 De retningsgivende principper	<ul style="list-style-type: none"> Oplever læringskoordinatorer og læringsvejledere de retningsgivende principper som relevante for målgruppen? Hvordan omsætter læringskoordinatorer og læringsvejledere principperne i praksis? 	
	6.3 De faglige elementer (herunder underafsnit om hvert element)	<ul style="list-style-type: none"> Oplever læringskoordinatorer og læringsvejledere de faglige elementer som relevante for målgruppen? Hvordan omsætter læringskoordinatorer, læringsvejledere, lærere, plejeforældre og anbringelsessteder de faglige elementer i praksis? Hvilke drivkræfter og barrierer er der for implementering af de faglige elementer? Er de faglige elementer færdigudviklede og definerede ved modningsprojektets afslutning? 	<ul style="list-style-type: none"> Interview med læringskoordinator Gruppeinterview med læringsvejledere Interview med kontaktlærere Interviews med plejeforældre og anbringelsessteder Data fra faglige refleksionsskemaer
	6.4 Inddragelse af børnene og de unges perspektiv	<ul style="list-style-type: none"> Oplever børnene og de unge, at de er blevet inddraget i deres forløb, herunder målformulering, og at den støtte, de får, tager udgangspunkt i deres ønsker og behov? Hvordan sættes barnet/den unge i centrum i arbejdet med indsatsmodellen? Er der nogle principper og faglige elementer, som er særligt virkningsfulde i forhold til at sætte barnet/den unge i centrum? Hvilke drivkræfter og barrierer er der for, at barnet/den unge kan sættes i centrum? 	<ul style="list-style-type: none"> Interviews med børn og unge Borgerrejseinterviews med børn/unge og omsorgspersoner Interview med læringskoordinator Gruppeinterview med læringsvejledere Børnesurvey
	6.5 Potentiale for forankring og anbefalinger til justeringer af indsatsmodellen	<ul style="list-style-type: none"> I hvilken grad er indsatsmodellen accepteret og efterspurgt blandt fagpersoner og ledere på skoleområdet, plejeforældre samt fagpersoner og ledere på anbringelses-/myndighedsområdet? Har indsatsmodellen vist lovende resultater for målgruppen? Er indsatsmodellen økonomisk realistisk for kommunerne at implementere? Hvilke dele af indsatsmodellen er relevante at videreføre? Kalder en videreførelse af indsatsmodellen på justeringer af principper, centrale funktioner og faglige elementer? Kalder en videreførelse af indsatsmodellen på justeringer af organisering og målgruppe? 	<ul style="list-style-type: none"> Tværgående analyse med afsæt i kapitel 4-7) Valideringsinterview med udvalgte ledere og chefer på skole- og socialområdet

KAPITEL	AFSNIT	EVALUERINGSSPØRGSMÅL	DATAKILDER
7. Økonomisk evaluering	7.1 Omkostningsvurdering	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke omkostninger ifm. etablering og drift af indsatsmodellen har kommunerne haft per barn/forløb? Hvilke forvaltninger og enheder (dvs. skoler og anbringelsessteder) kan afholde udgifter til modellens bærende funktioner og de enkelte faglige elementer? 	<ul style="list-style-type: none"> Data indsamlet gennem omkostningsvurdering i én kommune
	7.2 Scenariebase-rede analyser	<ul style="list-style-type: none"> Hvad er de økonomiske konsekvenser af indsatsmodellen? Scenarieberegninger baseret på forskellige antagelser om effekter. 	<ul style="list-style-type: none"> Data indsamlet gennem omkostningsvurdering i én kommune Data fra SØMs erfarings- og vidensdatabase
Bilag			

BILAG 3: Forandringsteori

Forandringsteorien illustrerer de forventede sammenhænge mellem indsatsmodellens elementer og de forventede virkninger af indsatsmodellen på kort, mellemlangt og langt sigt. Forandringsteorien vil danne et fælles udgangspunkt for projektkommunernes udvikling af lokale forandringsteorier for indsatsen.










BILAG 4: Supplerende figurer

Supplerende figurer til kapitel 3

Figur 0-2: Baggrundskarakteristik af anbragte børn og unge i indsatsen fordelt på anbringelsessted

ANBRAGTE BØRN OG UNGE			Plejefamilie N=34-41	Institution N=26-31
Baggrundskarakteristika				
	Køn	Dreng Pige	53 pct. 47 pct.	74 pct. 26 pct.
	Alder	Gns. alder Under 13 år 13 år eller derover	13,9 år 26 pct. 74 pct.	13,4 år 42 pct. 58 pct.
	Diagnose(r)	Har ingen diagnose Har diagnose(r)	68 pct. 32 pct.	58 pct. 42 pct.

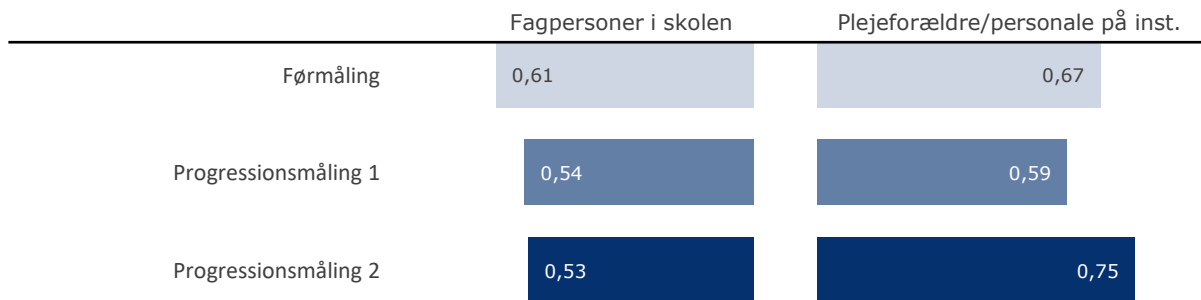
Figur 0-3: Oplysninger om anbringelse og skole for anbragte børn og unge i indsatsen fordelt på anbringelsessted

ANBRAGTE BØRN OG UNGE			Plejefamilie N=34-41	Institution N=26-31
Anbringelse og skole				
	Antal år i anbringelse	Gns. antal år i anbringelse	7,7 år	3,3 år
	Omstændighed for anbringelse	Frivillig anbringelse Tvangsanbringelse	89 pct. 11 pct.	62 pct. 38 pct.
	Anbringelses-kommune	Barnet/den unge er anbragt af den kommune, hvor det bor Barnet/den unge er anbragt af en anden kommune	57 pct. 43 pct.	69 pct. 31 pct.
	Kontakt til forældre	Har kontakt til forældre	85 pct.	89 pct.
	Skoletilbud	Almindelig grundskole Specialklasse/specialtilbud Internskole	91 pct. 9 pct. 0 pct.	38 pct. 19 pct. 42 pct.
	Skoleskift	Har skiftet skole Har ikke skiftet skole	47 pct. 53 pct.	73 pct. 27 pct.
	Øvrige foranstaltninger	Lektiehjælp Familiebehandling Anden foranstaltning	14 pct. 8 pct. 44 pct.	0 pct. 45 pct. 10 pct.

Supplerende figurer til kapitel 4

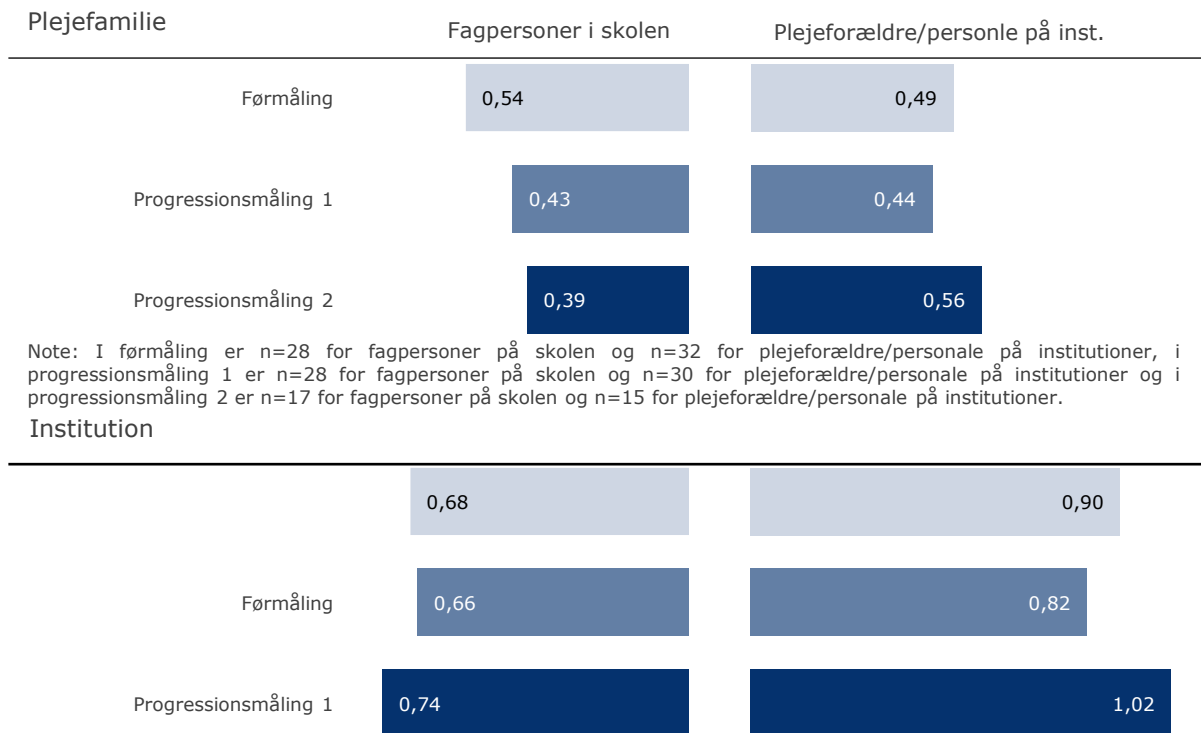
Social kompetence

Figur 0-4: Udvikling i score i 5-15 for domænet for 'Social kompetence'



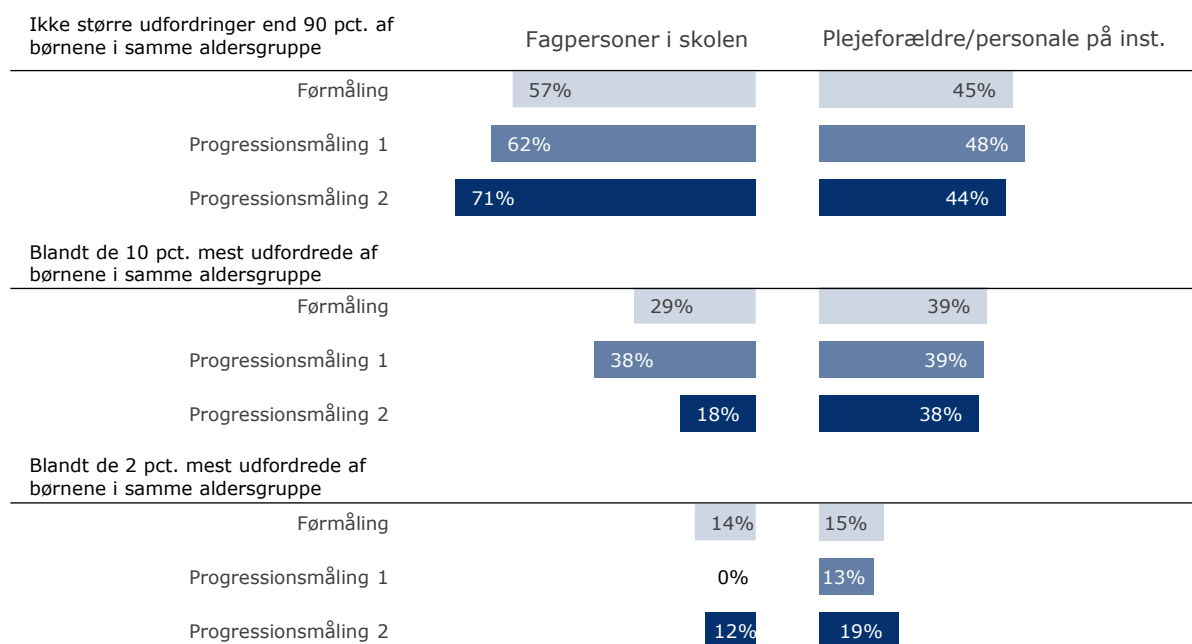
Note: I førmåling er n=54 for fagpersoner i skolen og n=58 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=51 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=27 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-5: Udvikling i score i 5-15 for domænet 'Social kompetence' fordelt på anbringelse i plejefamilie og på institution



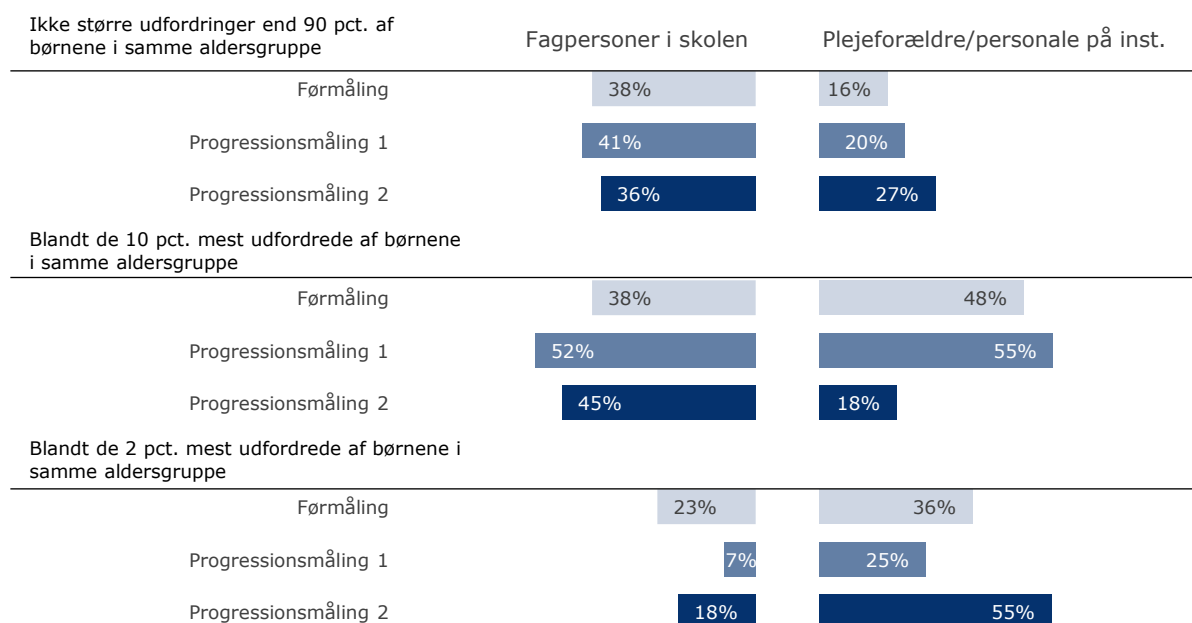
Note: I førmåling er n=21 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=22 for fagpersoner i skolen og n=19 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=10 for fagpersoner i skolen og n=10 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-6: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Social kompetence' for anbragte i plejefamilie.



Note: I førmåling er n=28 for fagpersoner i skolen og n=33 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=29 for fagpersoner i skolen og n=31 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=17 for fagpersoner i skolen og n=16 for plejeforældre/personale på institutioner.

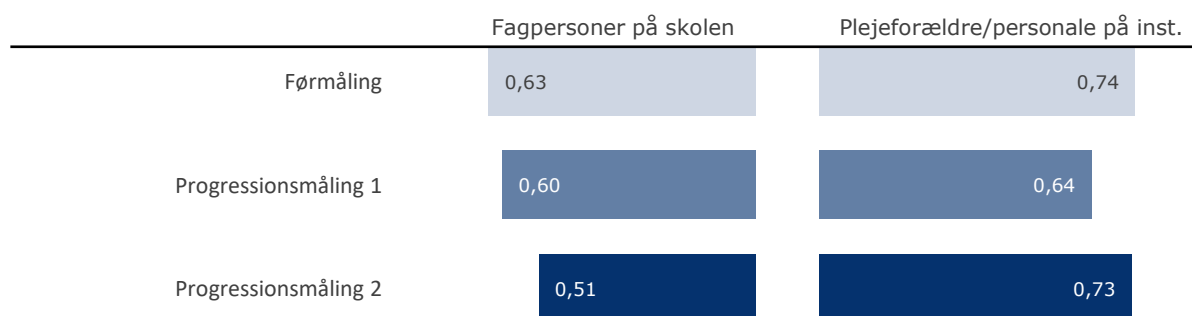
Figur 0-7: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Social kompetence' for anbragte på institution.



Note: I førmåling er n=26 for fagpersoner i skolen og n=25 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=27 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=11 for fagpersoner i skolen og n=11 for plejeforældre/personale på institutioner.

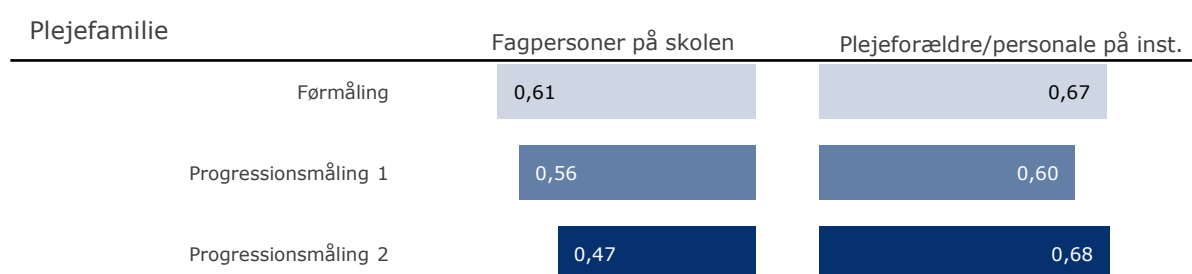
Hukommelse

Figur 0-8: Udvikling i score i 5-15 for domænet for 'Hukommelse'



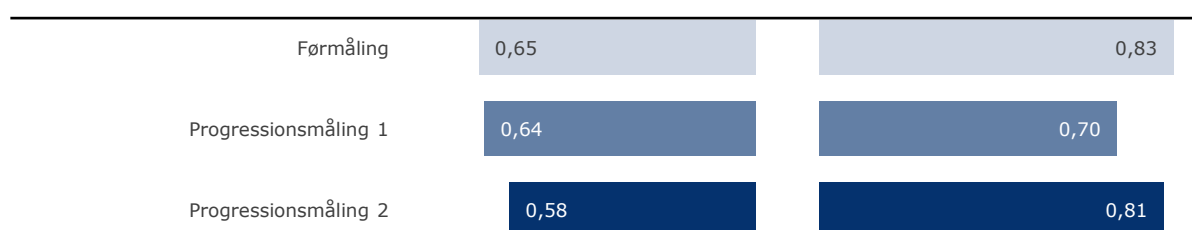
Note: I førmåling er n=54 for fagpersoner i skolen og n=58 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=51 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=27 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-9: Udvikling i score i 5-15 for domænet 'Hukommelse' fordelt på anbringelse i plejefamilie og på institution



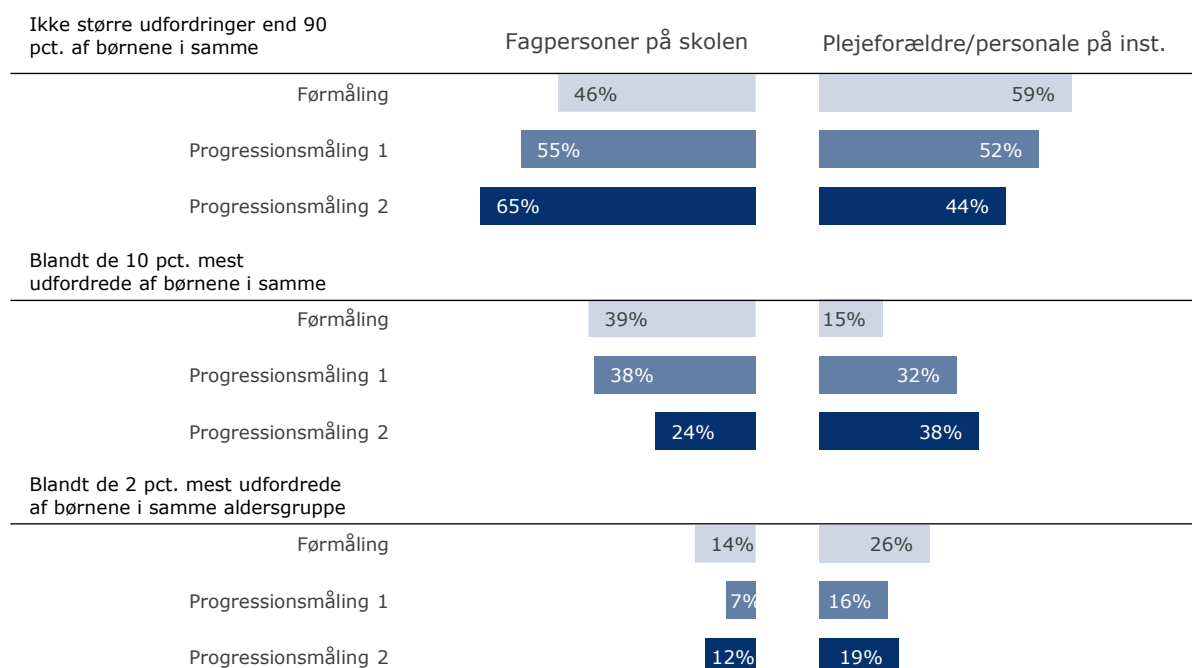
Note: I førmåling er n=28 for fagpersoner i skolen og n=32 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=30 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=18 for fagpersoner i skolen og n=15 for plejeforældre/personale på institutioner.

Institution



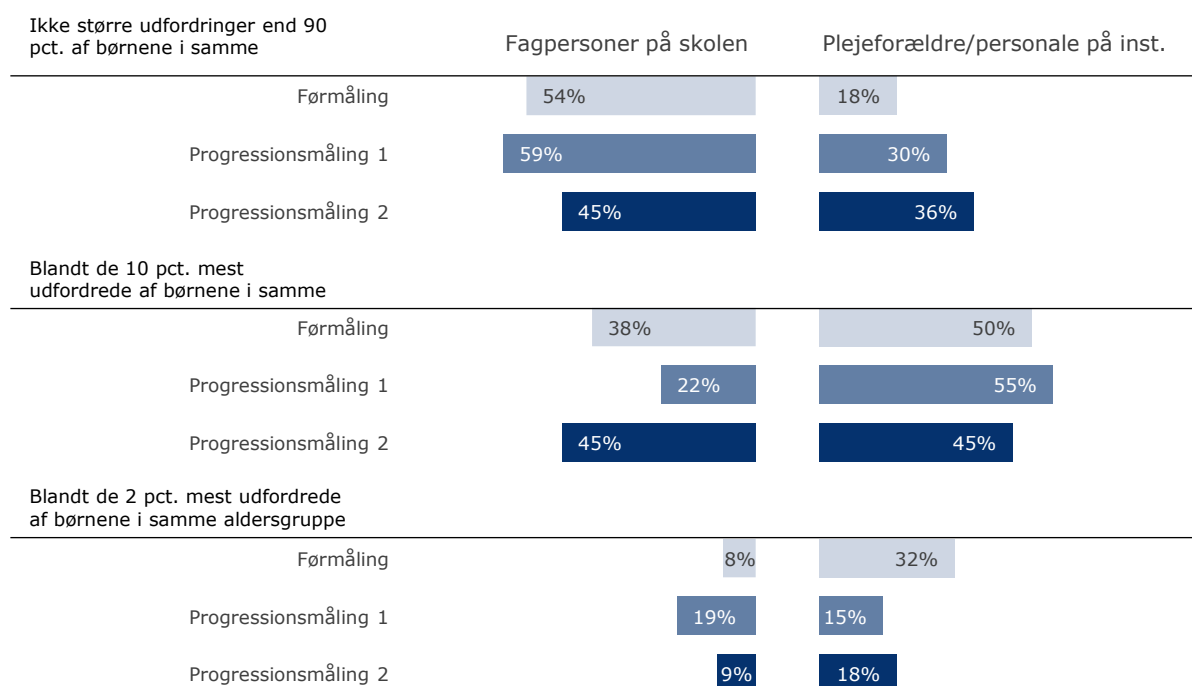
Note: I førmåling er n=21 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=22 for fagpersoner i skolen og n=19 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=10 for fagpersoner i skolen og n=10 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-10: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Hukommelse' for anbragte i plejefamilie.



Note: I førmåling er n=28 for fagpersoner i skolen og n=26 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=29 for fagpersoner i skolen og n=31 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=17 for fagpersoner i skolen og n=16 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-11: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Hukommelse' for anbragte på institution.



Note: I førmåling er n=26 for fagpersoner i skolen og n=22 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=27 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=11 for fagpersoner i skolen og n=11 for plejeforældre/personale på institutioner.

Indlæringskompetence

Figur 0-12: Udvikling i score i 5-15 for domænet for 'Indlæringskompetence'

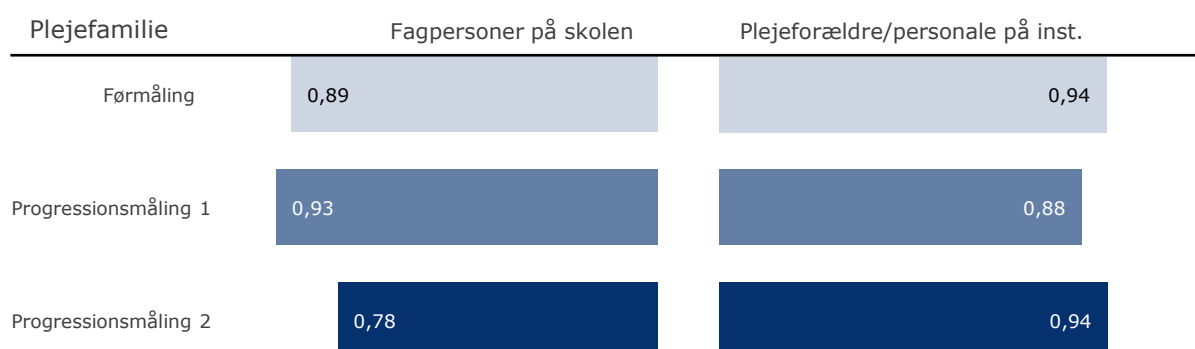
	Fagpersoner på skolen	Plejeforældre/personale på inst.
Førmåling	0,97	1,03
Progressionsmåling 1	0,94	0,92
Progressionsmåling 2	0,85	1,02

Note: I førmåling er n=53 for fagpersoner i skolen og n=57 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=56 for fagpersoner i skolen og n=50 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=27 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-13: Udvikling i score i 5-15 for subdomæner til 'Indlæringskompetence'

Læse, stave, skrive	Fagpersoner på skolen	Plejeforældre/personale på inst.
Førmåling	0,92	1,04
Progressionsmåling 1	0,88	0,93
Progressionsmåling 2	0,68	1,03
Regning		
Førmåling	1,05	1,04
Progressionsmåling 1	0,95	0,90
Progressionsmåling 2	0,96	0,95
Generel læsning		
Førmåling	0,87	0,86
Progressionsmåling 1	0,89	0,81
Progressionsmåling 2	0,78	0,94
Håndtering af indlæringsituationer		
Førmåling	1,01	1,09
Progressionsmåling 1	1,01	0,95
Progressionsmåling 2	0,97	1,08

Figur 0-14: Udvikling i score i 5-15 for domænet 'Indlæringskompetence' fordelt på anbringelse i plejefamilie og på institution



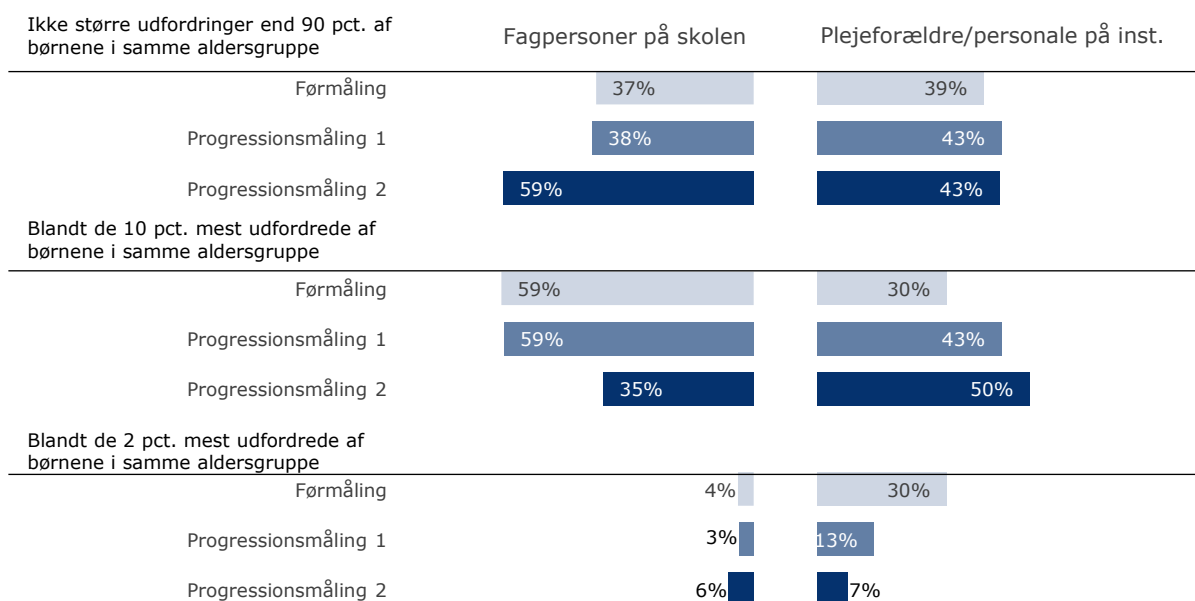
Note: I førmåling er n=78 for fagpersoner i skolen og n=31 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=28 for fagpersoner i skolen og n=29 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=17 for fagpersoner i skolen og n=15 for plejeforældre/personale på institutioner.

Institution



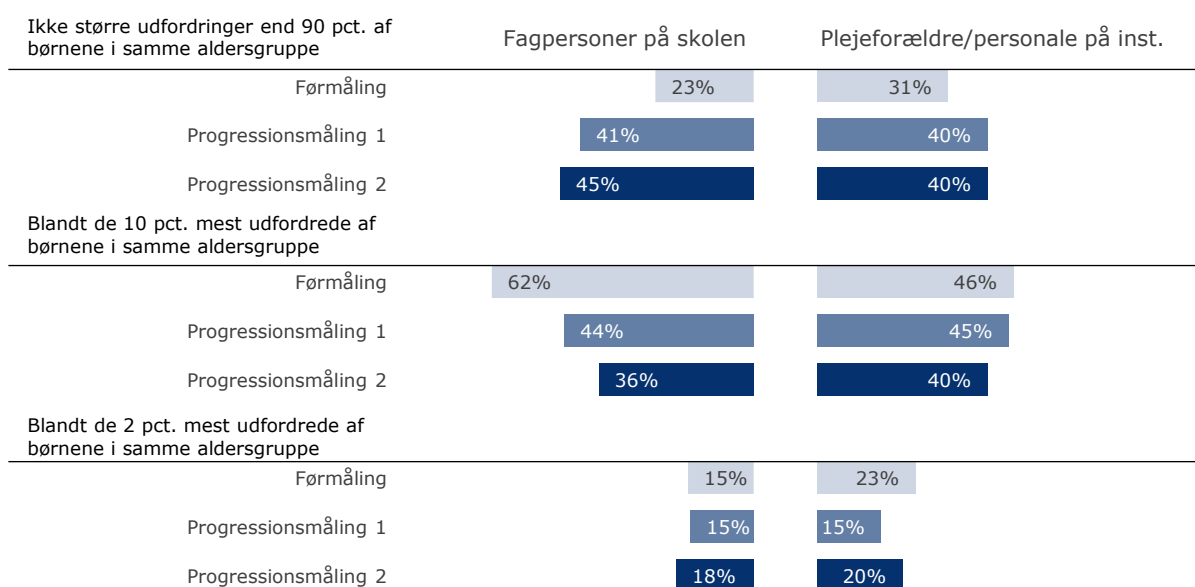
Note: I førmåling er n=21 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=22 for fagpersoner i skolen og n=19 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=10 for fagpersoner i skolen og n=10 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-15: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Indlæringskompetence' for anbragte i plejefamilie.



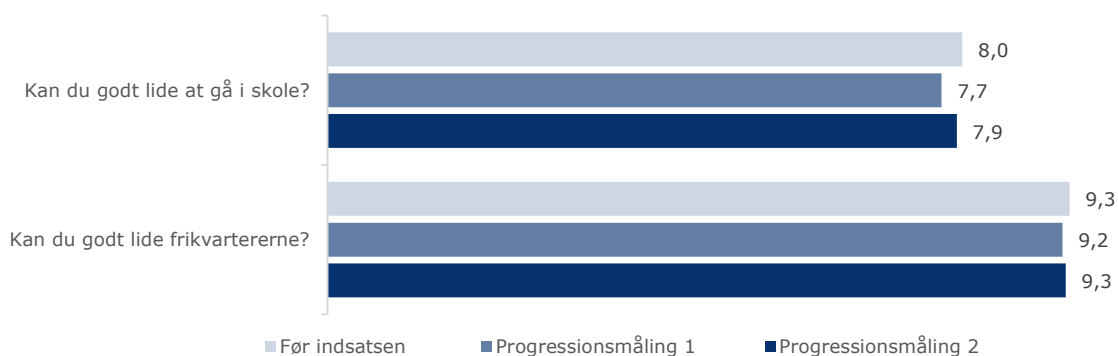
Note: I førmåling er n=27 for fagpersoner i skolen og n=23 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=29 for fagpersoner i skolen og n=30 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=17 for fagpersoner i skolen og n=14 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-16: Udviklingen i 5-15 for domænet 'Indlæringskompetence' for anbragte på institution.



Note: I førmåling er n=26 for fagpersoner i skolen og n=13 for plejeforældre/personale på institutioner, i progressionsmåling 1 er n=27 for fagpersoner i skolen og n=20 for plejeforældre/personale på institutioner og i progressionsmåling 2 er n=11 for fagpersoner i skolen og n=10 for plejeforældre/personale på institutioner.

Figur 0-17: Udviklingen i unges oplevelse af lyst til skole og frikvarter (børn og unge i 6. klasse og udskoling).

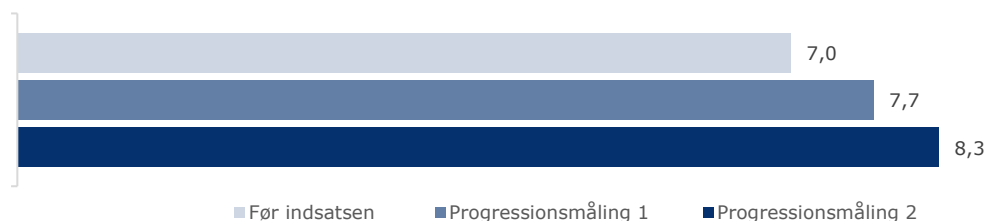


Note: I måling før indsats er n=29, i progressionsmåling 1 er n=27 og i progressionsmåling 2 er n=19. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'Nej, aldrig' og 10 er 'Ja, altid'.

Kilde: Surveydata.

Supplerende figurer til Kapitel 5

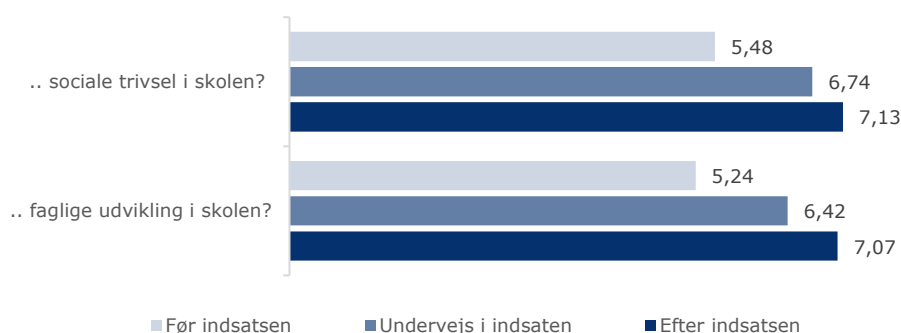
Figur 0-18: Hvor godt oplever du, at plejefamiliens/anbringelsesstedets og skolens samarbejde om barnets/børnens skolegang fungerer? (Fagpersoner i skolen og plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=67, i progressionsmåling 1 er n=63 og i progressionsmåling 2 er n=28. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

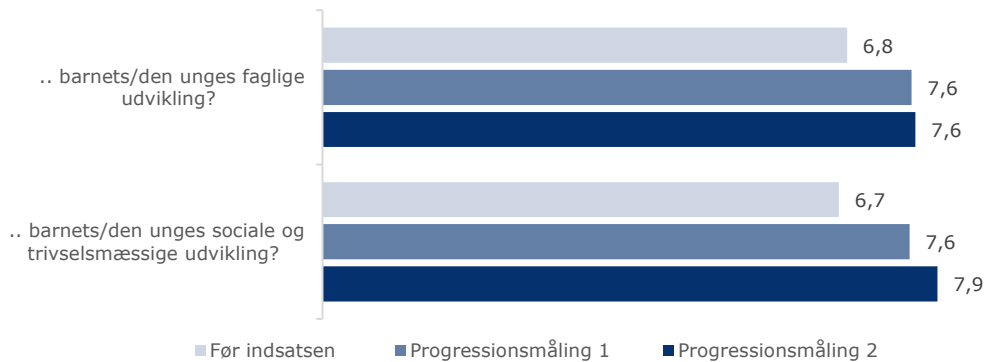
Figur 0-19: I hvilken grad oplever du, at barnets/børnens lærere og pædagoger i skolen har tilstrækkelig viden om anbragte børns situation og livsbetingelser generelt til at understøtte barnet/børnens ... (plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=33-34, i progressionsmåling 1 er n=26-27 og i progressionsmåling 2 er n=15. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

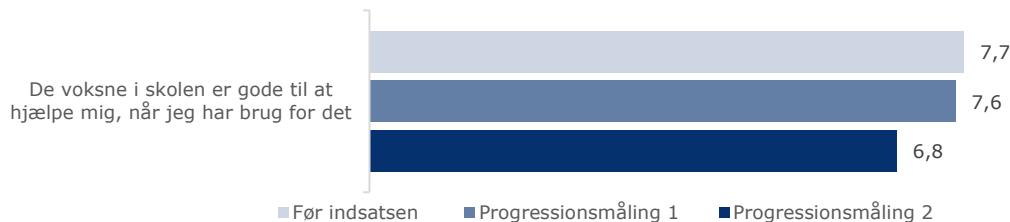
Figur 0-20: I hvilken grad planlægger og tilrettelægger du din støtte til barnet/børnene efter individuelle mål for... (fagpersoner i skolen)



Note: I måling før indsats er n=38, i progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

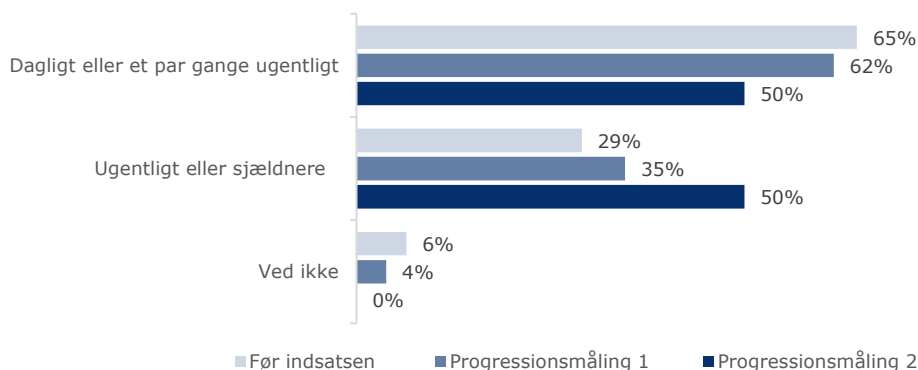
Figur 0-21: Børnene/de unges oplevelse af lærere og andre voksnes hjælp i skolen (børn i indskolingen og 4. og 5. klasse.).



Note: I måling før indsats er n=9, i progressionsmåling 1 er n=9 og i progressionsmåling 2 er n=4. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'sur smiley' og 10 er 'glad smiley'.

Kilde: Surveydata.

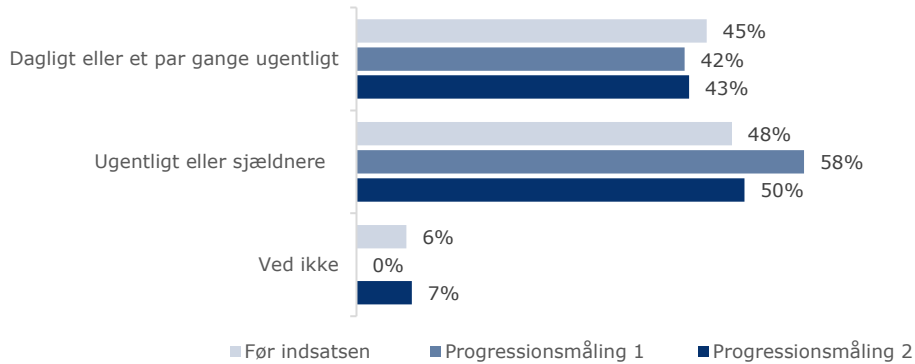
Figur 0-22: Barnets/børnenes faglige udvikling og sociale trivsel i skolen kan støttes direkte og indirekte gennem forskellige aktiviteter, hverdagens rutiner og det daglige samvær med barnet/børnene. Hvor ofte gør I noget af følgende i plejefamilien/på anbringelsesstedet? - Hjælper barnet/børnene med skolearbejde? (plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=31, i progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

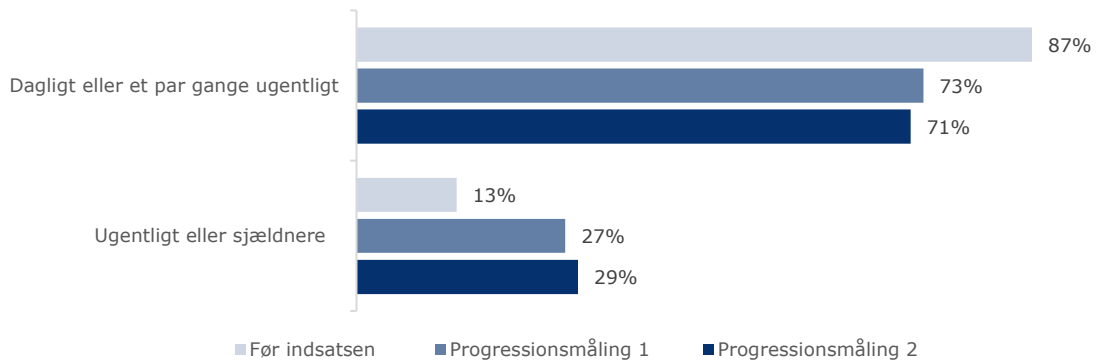
Kilde: Surveydata.

Figur 0-23: Barnets/børnenes faglige udvikling og sociale trivsel i skolen kan støttes direkte og indirekte gennem forskellige aktiviteter, hverdagens rutiner og det daglige samvær med barnet/børnene. Hvor ofte gør I noget af følgende i plejefamilien/på anbringelsesstedet? - Læser højt for barnet/børnene? (plejeforældre/personale på institutioner)



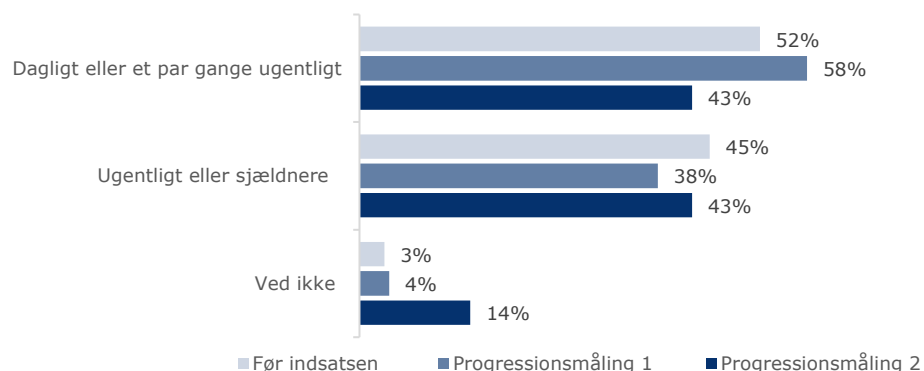
Note: I måling før indsats er n=31, i progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-24: Barnets/børnenes faglige udvikling og sociale trivsel i skolen kan støttes direkte og indirekte gennem forskellige aktiviteter, hverdagens rutiner og det daglige samvær med barnet/børnene. Hvor ofte gør I noget af følgende i plejefamilien/på anbringelsesstedet? - Støtter barnets/børnenes faglige udvikling gennem hverdagens rutiner og samvær (fx madlavning, spil, udflugter mv.)? (plejeforældre/personale på institutioner)



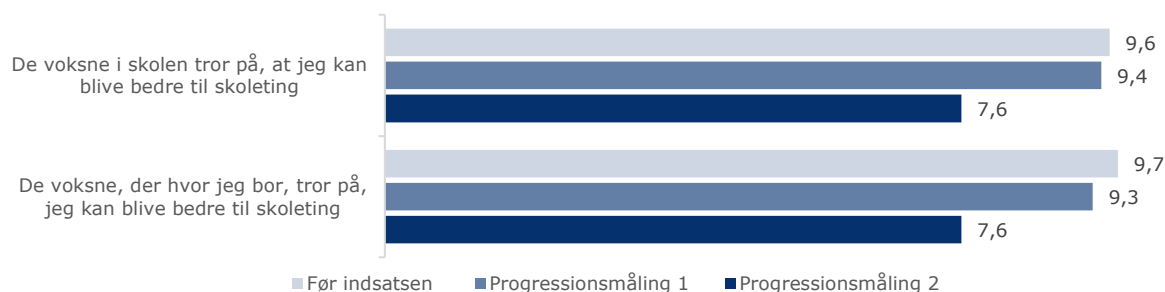
Note: I måling før indsats er n=31, i progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-25: Barnets/børnenes faglige udvikling og sociale trivsel i skolen kan støttes direkte og indirekte gennem forskellige aktiviteter, hverdagens rutiner og det daglige samvær med barnet/børnene. Hvor ofte gør I noget af følgende i plejefamilien/på anbringelsesstedet? - Støtter barnets/børnenes sociale trivsel i skolen gennem legeaftaler med klassekammerater o. lign.? (plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=31, i progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.
Kilde: Surveydata.

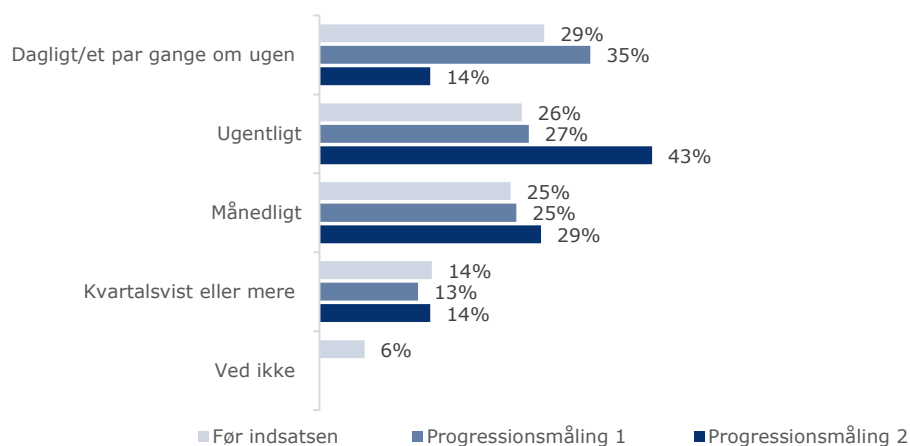
Figur 0-26: Børnene/de unges oplevelse af fagprofessionelle i skolen samt omsorgspersoner i hjemmets tro på deres faglig udvikling (børn i indskolingen og 4. og 5. klasse).



Note: I måling før indsats er n=9, i progressionsmåling 1 er n=9 og i progressionsmåling 2 er n=4. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'sur smiley' og 10 er 'glad smiley'.
Kilde: Surveydata.

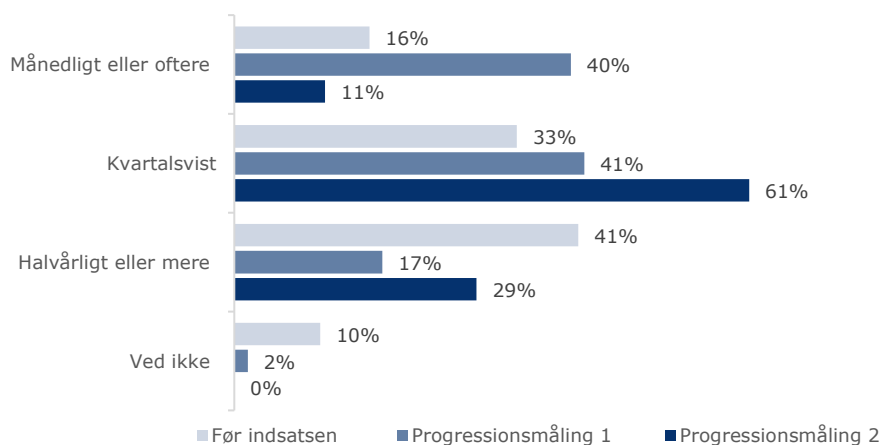
Supplerende figurer til Kapitel 6

Figur 0-27: Hvor ofte er du i kontakt med lærere eller pædagoger i barnets/børnenes skole/barnets/børnenes plejeforældre/medarbejdere på barnets/børnenes anbringelsessted? (Fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



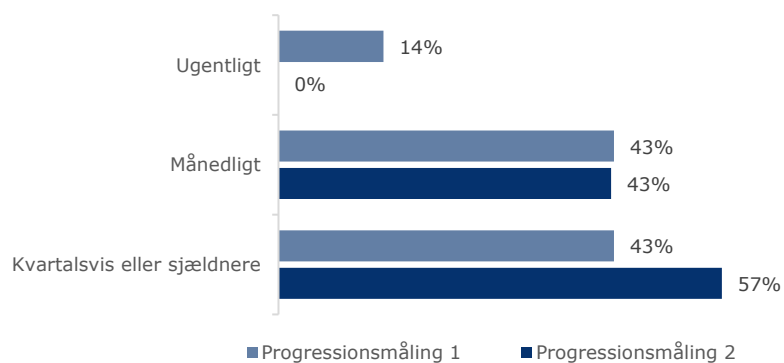
Note: I måling før indsats er n=69, i progressionsmåling 1 er n=63 og i progressionsmåling 2 er n=28.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-28: Hvor ofte afholdes der møder mellem relevante personer i skolen og på anbringelsesstedet/plejefamilien om barnets/børnenes behov for støtte og barnets udvikling (både almindelige skole-hjem-samtaler og møder derudover)? (Fagpersoner i skolen samt plejeforældre/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=69, i progressionsmåling 1 er n=63 og i progressionsmåling 2 er n=28.
Kilde: Surveydata.

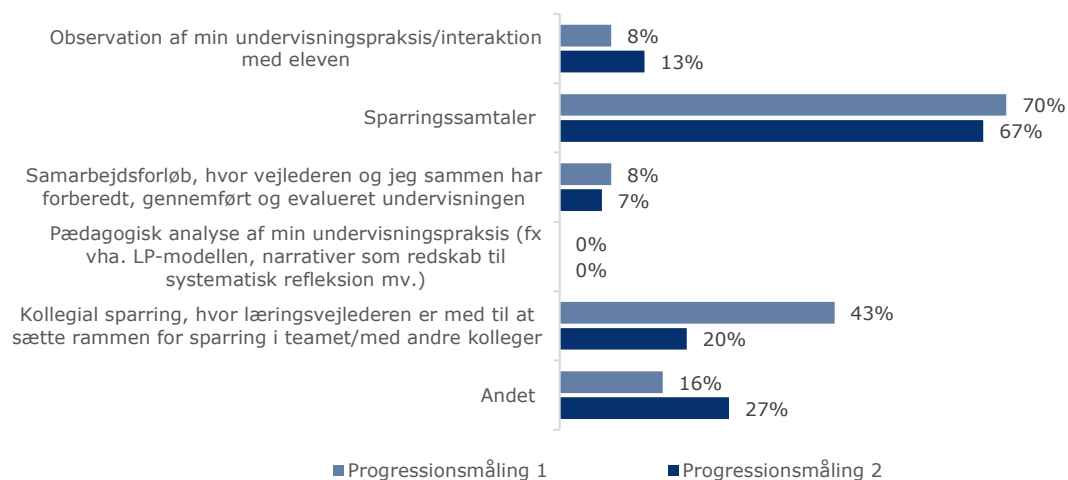
Figur 0-29: Hyppighed for hvor ofte fagpersoner i skolen har modtaget sparring og vejledning fra læringsvejlederen siden indsatsens begyndelse (fagpersoner i skolen).



Note: I progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 er n=14.

Kilde: Surveydata.

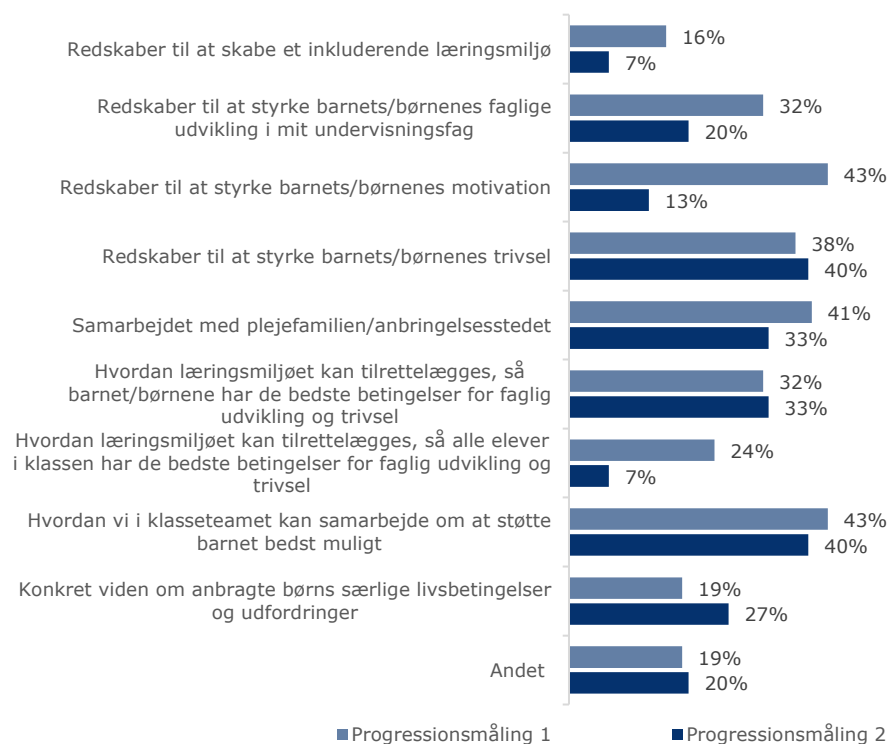
Figur 0-30: Hvilke metoder har læringsvejlederen anvendt i sin sparring og vejledning til dig? (Fagpersoner i skolen).



Note: I progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 er n=15.

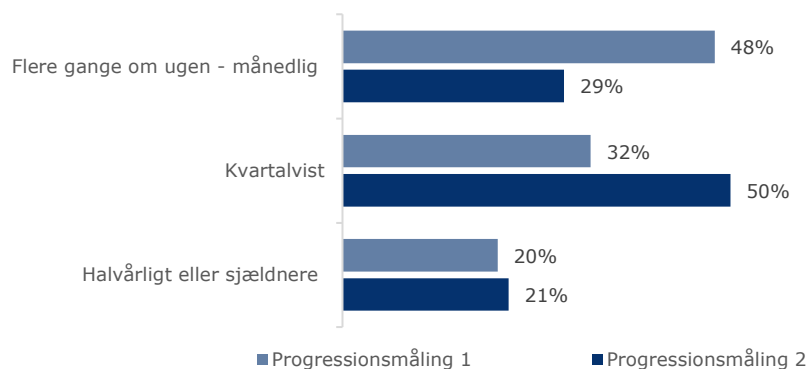
Kilde: Surveydata.

Figur 0-31: Hvad har der været fokus på i sparringen og vejledningen? (Fagpersoner i skolen).



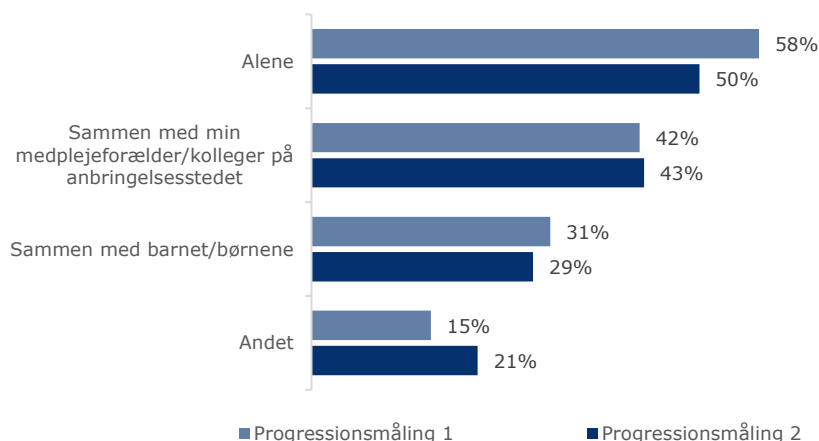
Note: I progressionsmåling 1 er n=37 og i progressionsmåling 2 er n=15.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-32: Hyppighed for hvor ofte omsorgspersoner i hjemmet har modtaget sparring og vejledning fra læringskoordinatoren siden indsatsens begyndelse (plejeforældre/personale på institutioner).



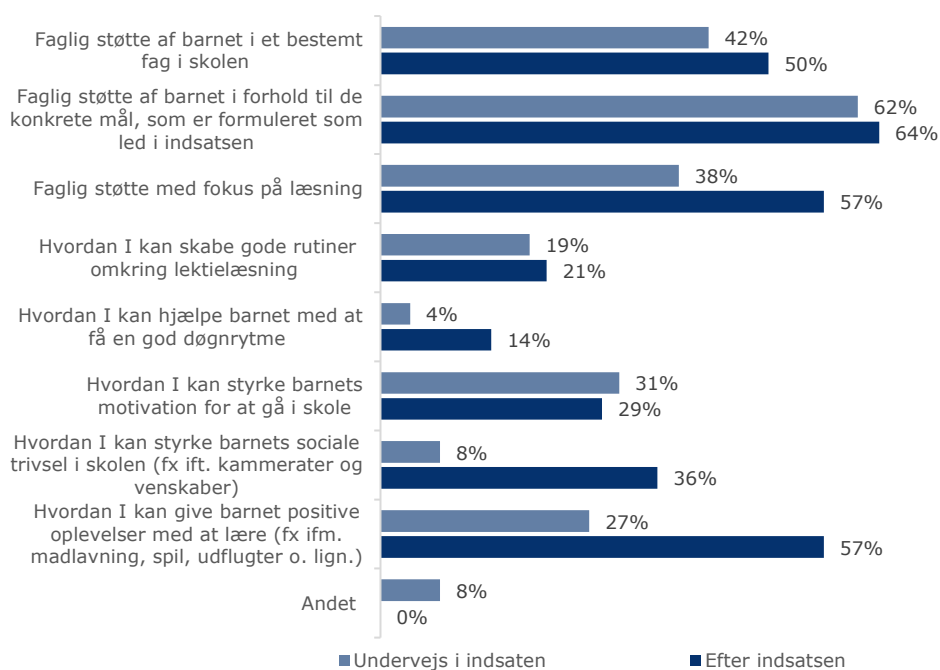
Note: I progressionsmåling 1 er n=25 og i progressionsmåling 2 er n=14.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-33: Måden omsorgspersonen i hjemmet har modtaget sparring og vejledning af læringskoordinatoren på (plejeforældre/personale på institutioner).



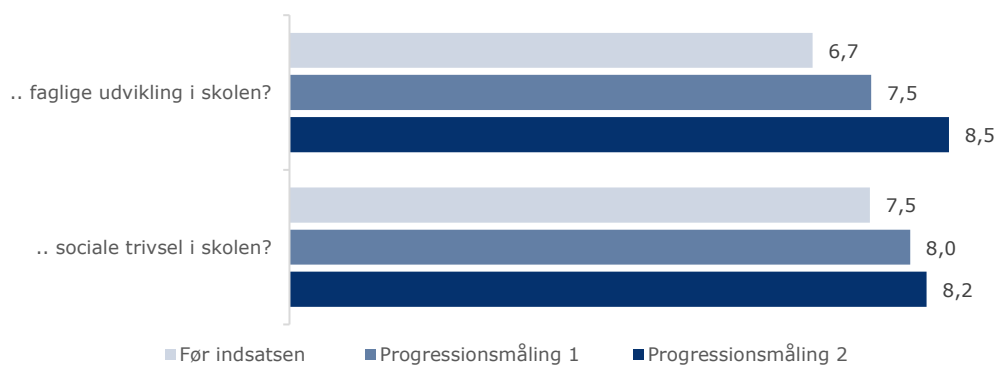
Note: I progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14.
Kilde: Surveydata.

Figur 0-34: Hvad den sparring og vejledning omsorgspersoner i hjemmet har modtaget fra læringskoordinatoren har handlet om (plejeforældre/personale på institutioner).



Note: I progressionsmåling 1 er n=26 og i progressionsmåling 2 er n=14.
Kilde: Surveydata.

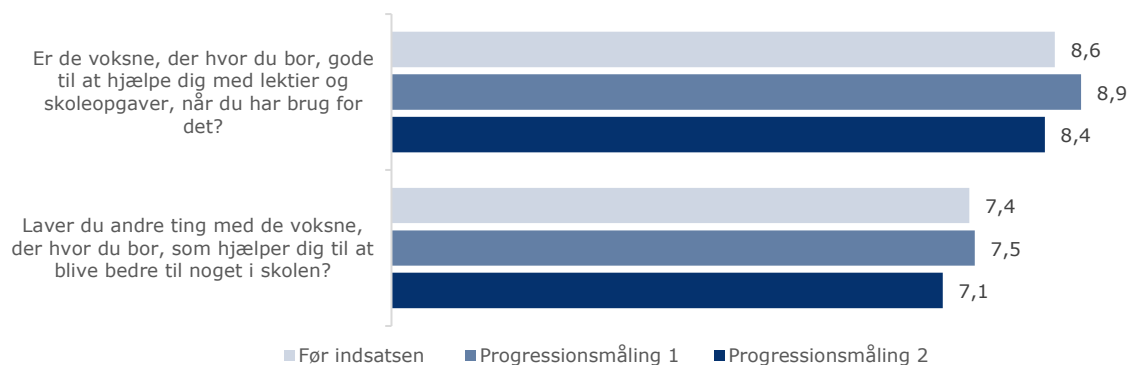
Figur 0-35: I hvilken grad føler du dig klædt på til at støtte barnet/børnenes ... (plejeførelde/personale på institutioner)



Note: I måling før indsats er n=31, i progressionsmåling 1 er n=24-26 og i progressionsmåling 2 er n=14. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'I meget lav grad' og 10 er 'I meget høj grad'.

Kilde: Surveydata.

Figur 0-36: Børnene/de unges oplevelse af læringsmiljøet i hjemmet (børn og unge i 6. klasse og udkolingen)



Note: I måling før indsats er n=29, i progressionsmåling 1 er n=27 og i progressionsmåling 2 er n=19. Skala fra 1-10, hvor 1 er 'Nej, aldrig' og 10 er 'Ja, altid'.

Kilde: Surveydata.