



STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE

SCREENING AF VIDENSGRUNDLAG OG UDVIKLING AF INDSATSMODEL

Rambøll Management Consulting
Maj 2020

RAMBØLL

Bright ideas. Sustainable change.



Socialstyrelsen

**STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE
SCREENING AF VIDENSGRUNDLAG OG UDVIKLING AF
INDSATSMODEL**

ISBN 978-87-93944-82-4

Rambøll Management
Consulting A/S
Hannemanns Allé 53
DK-2300 København S

T +45 5161 1000
F +45 5161 1001
<https://dk.ramboll.com>
CVR NR. 60997918

INDHOLD

1.	Indledning	4
1.1	Projektets baggrund og formål	4
1.2	Formål med rapporten	5
1.3	Hvordan er screeningen gennemført?	6
1.4	Læsevejledning	8
2.	Resultater af screeningen og overblik over indsatsmodellen	9
2.1	Centrale principper	9
2.2	Viden og praksis om de eksisterende elementer: læringskoordinator og læringsvejleder	10
2.3	Samlet overblik over indsatsmodellen	10
2.4	Validering af indsatsmodellens organisatoriske, faglige og økonomiske bæredygtighed	11
3.	Principper for det tværprofessionelle samarbejde	13
3.1	Positive forventninger til anbragte børn og unges skolefaglige præstationer	13
3.2	Ligeligt og samtidigt fokus på faglig udvikling og social trivsel	15
3.3	Nære voksne og professionelle omkring barnet skaber sammenhængende læringsmiljøer for barnet	16
4.	Faglige elementer i virkningsfulde indsatser SAMT erfaringer MED DISSE I kommunal praksis	19
4.1	Fagligt element 1: Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression	19
4.2	Fagligt element 2: Tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag	27
4.3	Fagligt element 3: Faglig sparring til plejeforældre og anbringelsessteder	31
4.4	Fagligt element 4: Faglig sparring og vejledning til fagprofessionelle i skolen	35
4.5	Fagligt element 5: Fast faglig støtte til barnet	37
4.6	Fagligt element 6: Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer	40
5.	Viden og erfaringer om indsatsmodellens eksisterende elementer	44
5.1	Læringskoordinator	44
5.2	Læringsvejleder	49
5.3	Udredning af anbragte børn og unges kompetencer	51
6.	Forandringsteori, faser og arbejdsgange for indsatsmodellen	54
6.1	Forandringsteori for indsatsmodellen	54
6.2	Tentativ arbejdsgangsbeskrivelse	56
7.	Validering af indsatsmodellen	59
7.1	Anbragte børn og unges perspektiver på deres læring og skolegang	59
7.2	Indsatsmodellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed	60

1. INDLEDNING

I regi af Udviklings- og investeringsprogrammet på børne- og ungeområdet (BUIP) har Socialstyrelsen igangsat initiativet *Styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge*. Initiativet omfatter dels en screening for viden, dels en efterfølgende udvikling og modning af en indsatsmodel, som kan styrke anbragte børn og unges læringsmiljø. Kriterierne for Socialstyrelsens strategi for udviklingen af sociale indsatser danner afsæt for arbejdet.

Formålet med modellen, der skal modnes, er at understøtte, at anbragte børn og unge får identificeret deres styrker og udfordringer, og at fagprofessionelle omkring barnet, både i skoleregi og på anbringelsesstedet arbejder målrettet med at understøtte og forbedre barnets læring og trivsel.

Denne rapport sammenfatter resultaterne af en screening af vidensgrundlaget for udviklingen af indsatsmodellen, som Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) har gennemført på vegne af Socialstyrelsen i perioden april til december 2019.

1.1 Projektets baggrund og formål

Regeringens mål for social mobilitet er, at udsatte børn og unges faglige niveau i folkeskolen skal forbedres, og flere udsatte børn og unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Når vi ser på anbragte børn og unges skolegang, viser opgørelser, at cirka halvdelen af alle anbragte børn og unge ikke aflægger folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse, mens dem, der gennemfører afgangsprøverne, ligger gennemsnitligt to karakterer lavere end øvrige børn og unge. Derudover har anbragte børn og unge markant højere fravær samt øget risiko for at blive udsat for mobning. Derudover deltager de sjældnere i fritidsaktiviteter og føler sig oftere ensomme.

Størstedelen af de anbragte børn og unge modtager almenundervisning og har ikke kognitive funktionsnedsættelser eller indlæringsvanskeligheder. Imidlertid har mange anbragte børn og unge en lavere læringsparathed og motivation, bl.a. som følge af en historie med mange miljø- og skoleskift, som kan være særligt svært for anbragte børn at håndtere uden stærk opbakning i hjemmet. Ligeledes fortæller mange anbragte børn og unge om søvnproblemer, konflikter med personale eller plejefamilier og bekymringer for biologiske forældre og evt. søskendes velbefindende, som også skaber ringe forudsætninger for at indgå i læringsfællesskabet i en klasse.

Projektets formål er derfor at bidrage til et løft af anbragte børn og unges generelle trivsel, sociale relationer og faglige niveau i grundskolen og dermed sikre, at de får den bedst mulige oplevelse og udbytte af deres skolegang. Det handler både om brugen af almen- og socialpædagogiske greb i undervisningen, om læringsmiljøet i barnets hjem og om det tværprofessionelle samarbejde omkring barnets skolegang i forhold til at etablere en fælles forståelse af det enkelte barns situation samt fælles mål og handlestrategier for støtten til barnet.



Projektets mål

I perioden fra 2020 -2022 vil 5-6 projektkommuner arbejde med at understøtte følgende mål i forbindelse med modningen af indsatsmodellen:

- Øget trivsel og motivation i skolen for barnet eller den unge, herunder hindre ensomhed og mobning.
- Faglig udvikling i dansk og matematik for barnet eller den unge.
- Styrket tværfagligt samarbejde omkring barnet eller den unge.
- Større sammenhæng i den faglige støtte, der gives til det enkelte barn eller den unge, både i og uden for skolen.
- En mere målrettet indsats i forhold til det anbragte barn eller den unge på baggrund af udredning af de faglige, kognitive og sociale kompetencer og udfordringer, herunder eventuel ensomhed og mobning.

Der er som del af initiativet på forhånd udpeget tre elementer, som indsatsmodellen først og fremmest skal bygge på. Disse er:

- **Indledende udredning** af de deltagende børn og unges faglige og kognitive færdigheder.
- **Ansættelse af en læringskoordinator** i hver kommune, som skal styrke samarbejdet mellem skole og hjem og yde faglig sparring til plejeforældre og personale på anbringelsessteder. Læringskoordinatoren skal forankres i PPR i den enkelte kommune.
- **Udpeging af læringsvejledere** på alle deltagende skoler, som skal bistå skolens øvrige frontmedarbejdere og undervisere i at fastholde et fokus på skolens anbragte børn og unge.

1.2 Formål med rapporten

Ovenstående mål danner rammen for den indledende screeningsfase i projektet. Screeningen har afdækket eksisterende viden og lovende praksis i forhold til at understøtte anbragte børn og unges læring. På den baggrund er der identificeret viden om de på forhånd definerede elementer i indsatsmodellen, ligesom der er indkredset en række øvrige faglige elementer, som afdækningen indikerer, er centrale for styrkelsen af anbragte børn og unges læringsmiljøer.

Formålet med denne rapport er således at skabe et solidt grundlag for den videre udvikling, operationalisering og beskrivelse af indsatsmodellens eksisterende elementer samt en prioritering af, hvilke elementer der herudover skal indgå i en bæredygtig indsatsmodel. Der er særligt fokus på, hvordan elementerne kan omsættes i praksis.

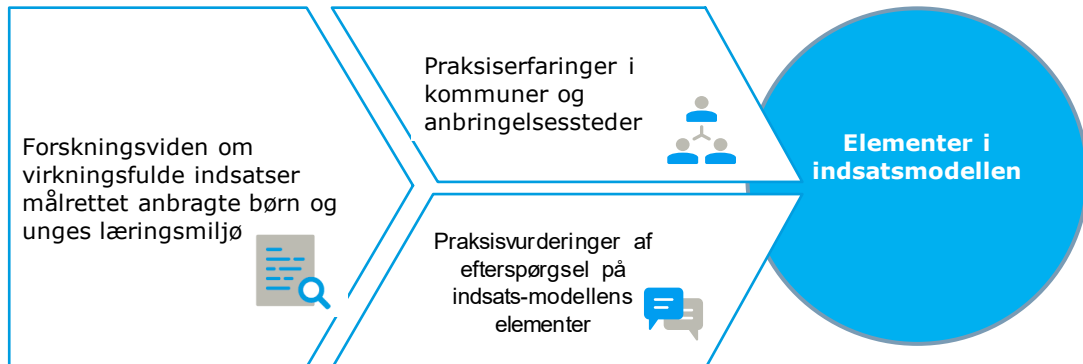
Samlet set skal screeningen sikre, at den videre modning af indsatsmodellen bygger på aktuelt bedste viden samt hidtidige erfaringer i kommunerne med henblik på at understøtte indsatsmodellens implementering.

Resultaterne af screeningen, som er beskrevet i denne rapport, danner konkret grundlag for udarbejdelsen af en modelbeskrivelse, som er en videreudvikling af indsatsmodellen. Indsatsbeskrivelsen kan findes på <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge>.

1.3 Hvordan er screeningen gennemført?

Screeningen afdækker tre forskellige videnstyper som fremgår af figuren nedenfor:

Figur 1-1: Tre videnstyper i screeningen



Screeningsrapporten sammenfatter resultaterne af afdækningen af de tre videnstyper, De anvendte metoder udfoldes nedenfor.

Litteraturkortlægning: Viden om virkningsfulde indsatser

Afdækningen af viden er gennemført som en håndholdt litteraturkortlægning af interventionsstudier og undersøgelser, som har haft til formål at styrke anbragte børn og unges læringsmiljø. Fokus har været på at indkredse aktuel bedste viden siden 2009 fra både forskning og såkaldt grå litteratur i primært Danmark og Norden. Emnemæssigt har fokus været på at indkredse undersøgelser af indsatser, som er rettet mod anbragte børn og unges læringsmiljø i hjemmet, læringsmiljøet i skolen og/eller det tværprofessionelle samarbejde om barnet skolegang og sociale trivsel.

Identificeringen af relevant litteratur er foretaget som en "snowballing" med afsæt i følgende primære videnskilder:

- Vidensdatabase i SØM
- Udvalgte forskere, herunder Inge Bryderup, Bo Vinnerjung, Ingrid Höjer og Sonia Jackson.
- Læringskonsulenter i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).
- Udvalgte hjemmesider for forskningsmiljøer og vidensinstitutioner, herunder Socialstyrelsens vidensportal på det sociale område og VIVE.

I den håndholdte vidensafdækning er der i alt identificeret 84 publikationer, hvoraf 28 er inkluderet i litteraturkortlægningen på baggrund af et kriterium om emnemæssig relevans. Studierne er kendetegnet ved stor variation i evidensniveau, idet enkelte studier er kendetegnet ved et effektdesign, baseret på før- og eftermålinger med kontrolgruppe, mens hovedparten er simple før- og eftermålinger uden kontrolgruppe eller statistisk kontrol samt kvalitative undersøgelser.

Der er udarbejdet en samlet syntese af viden i de inkluderede publikationer med fokus på at udlede elementer i undersøgte indsatser samt indsatsernes virkninger og effekter for anbragte børn og unges faglige læring og udvikling.

Dybdestudie: Erfaringer i praksis

Med det formål at indhente viden om lovende praksis i kommunerne er der gennemført et kvalitativt dybdestudie i fem casekommuner med gode erfaringer i forhold til at tilrettelægge indsats, målrettet anbragte børn og unges læringsmiljø. I udvælgelsen af kommuner har der været fokus på at afdække erfaringer med såvel indsatser i læringsmiljø i hjemmet, læringsmiljøet i skolen samt de professionelle samarbejde om barnets skolegang og trivsel på tværs af læringsmiljøer, herunder drivkræfter og barrierer for implementering og drift af indsatserne. Der har samtidig været en særlig opmærksomhed på at afdække erfaringer med de på forhånd tre udpegede elementer i indsatsmodellen, herunder eksempler på hvordan disse elementer kan forankres i eksisterende funktioner i fx skolen, PPR eller familieafdelingen.

De fem casekommuner er blevet udpeget på baggrund af en række screeningsinterview (blandt 12 kommuner og anbringelsessteder). I de fem kommuner er der gennemført kvalitative interview med relevante ledere og medarbejdere fra såvel familieafdelinger som skoleforvaltninger, skoler, plejefamilier og anbringelsessteder.

Der er foretaget en tværgående analyse og kondensering af de kvalitative interview med blik for, hvordan de indkredsede elementer i litteraturkortlægningen og de faste elementer kommer til udtryk i kommunernes og anbringelsesstedernes praksis samt drivkræfter og barrierer for implementeringen og oplevede virkninger af indsatserne. Derudover har analysen af dybdestudiet samt screeningsinterviewene haft fokus på at indkredse eventuelle øvrige potentielle elementer i praksis, som ikke nødvendigvis er vidensbaserede, men primært udledt af de kvalitative interview.

Valideringsinterviews: Praksisvurderinger af efterspørgsel og bæredygtighed

I det afsluttende trin i screeningsfasen er den foreløbige indsatsmodel og de bærende elementer blevet valideret, dels via interview med udvalgte repræsentanter for de fem kommuner i dybdestudiet, dels gennem interview med repræsentanter for en bredere kreds af uvildige kommuner, som er udvalgt efter et krav om repræsentativitet, set i forhold til kommunernes størrelse og beliggenhed. Formålet er at kvalificere og validere overførbare elementer af indsatsmodellen til øvrige kommuners praksis samt vurdere, hvordan indsatsmodellen imødekommer kommunernes behov i forhold til at styrke anbragte børn og unges læringsmiljø og for at kunne foretage en vurdering af, om der var behov for evt. justering af indsatsmodellen forud for videre modning i udvalgte projektkommuner.

Endelig er der gennemført fem interviews med anbragte børn og unge for at belyse deres perspektiver på en god skolegang og hvad, der understøtter deres skolegang i både skole og hjemmemiljø. Interviewene er anvendt til at spejle indsatsmodellen i de unges perspektiver på betydningsfulde forhold om deres læring og skolegang og for dermed at sikre, at indsatsmodellen kan adressere børnenes og de unges perspektiver.

1.4 Læsevejledning

Screeningsrapporten indeholder følgende kapitler:

Kapitel 2 sammenfatter de indkredsede elementer og viser et overblik over den samlede indsatsmodel.

Kapitel 3 belyser de indkredsede principper for et styrket tværfagligt samarbejde på baggrund af litteraturkortlægningen og dybdestudiet i fem casekommuner.

Kapitel 4 belyser seks udledte faglige elementer på baggrund af litteraturkortlægningen og dybdestudiet i fem casekommuner

Kapitel 5 belyser eksisterende elementer i indsatsmodellen med det formål at kortlægge, i hvilket omfang den afdækkede viden underbygger elementerne.

Kapitel 6 skitserer en forandringsteori for indsatsmodellen samt overordnede faser og arbejdsgange med afsæt i de faglige elementer

Kapitel 6 sammenfatter en validering af elementerne i den udviklede indsatsmodel på baggrund af interviews med børn og unge samt med ledere i udvalgte kommuner og anbringelsessteder, herunder en vurdering af modellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed.

2. RESULTATER AF SCREENINGEN OG OVERBLIK OVER INDSATSMODELLEN

Screeningen af forskningsviden og praksis i kommuner med et målrettet fokus på anbragte børn og unges læring tegner for det første nogle principper, som kan danne en fælles ramme og retning for det tværprofessionelle samarbejde om et styrket læringsmiljø. For det andet er der på baggrund af screeningen indkredset seks faglige elementer, som mere konkret beskriver, hvordan principperne kan udmøntes i praksis. Disse elementer supplerer de eksisterende og på forhånd udpegede elementer i indsatsmodellen.

2.1 Centrale principper

De principper, som viden og erfaringer indikerer, bør være bærende for det tværfaglige samarbejde, handler om at:

- Udvide positive forventninger til barnets faglige kompetencer og præstationer.
- Have et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og sociale trivsel.
- Skabe sammenhængende læringsmiljøer for barnet på tværs af skole og hjem.

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. Det vil i nogle sammenhænge indebære et fagligt og kulturelt holdningskifte, hvor anbragte børn og unge i højere grad mødes med faglige forventninger i lighed med andre børn samt møder en helhedsorienteret støtte, hvor faglige præstationer, læring og trivsel går hånd i hånd.

Viden og praksis om de seks faglige elementer, der indgår i modellen

De seks faglige og operationelle elementer, som screeningen indikerer, er af væsentlig betydning for styrkelse af læringsmiljøet for anbragte børn og unge, fremgår af boksen nedenfor:

DE SEKS FAGLIGE ELEMENTER I MODELLEN

- 1) Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression
- 2) Tæt samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag
- 3) Faglig sparring til plejeforældre og anbringelsessteder
- 4) Faglig sparring og vejledning til fagprofessionelle i skolen
- 5) Fast faglig støtte til barnet
- 6) Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer



De faglige elementer beskriver fokusområder og greb til at styrke læringsmiljøet i praksis. Blandt de faglige elementer i screeningen er der et element, som overlapper med de på forhånd definerede elementer: afdækning af barnets styrker og udfordringer. De to øvrige eksisterende elementer, hhv. ansættelse af en kommunal læringskoordinator og udpegnings af læringsvejledere på skoler, kan betragtes som bærende organisatoriske elementer i indsatsmodellen, som har en rolle i at omsætte de faglige elementer i praksis.

2.2 Viden og praksis om de eksisterende elementer: læringskoordinator og læringsvejleder

I screeningen er der ikke fremkommet viden, som særsomt belyser læringskoordinator- og læringsvejlederfunktionerne, men der er fundet studier og praksiseksempler, som afdækker indholdet i beslægtede funktioner eller roller som en del af de afprøvede indsatser. Gennem dybdestudier og screeningsinterview er der blandt de interviewede fagpersoner afdækket en generel opbakning til de eksisterende organisatoriske elementer i indsatsen. Sammenholdes det fremkomne vidensgrundlag om beslægtede funktioner og praksisfeltets nuancering af brugen af disse, er det muligt at identificere mulige drivkræfter og barrierer, som knytter sig til implementeringen af disse.

Der ses i praksis gode eksempler på, at en læringskoordinator er placeret i PPR-regi og primært yder målrettet støtte til plejefamilier. Der ses ligeledes gode eksempler på en koordinatorfunktion, placeret på anbringelsessteder, som med sin nære viden om barnet koordinerer indsatsen mellem skole og anbringelsessted. Det aktualiserer overvejelser om, hvorledes kommunerne via en koordinator, placeret i PPR-regi, kan sikre koordination og støtte til læringsmiljøet omkring alle anbringelsestyper, inkl. børn som er anbragt på private opholdssteder.

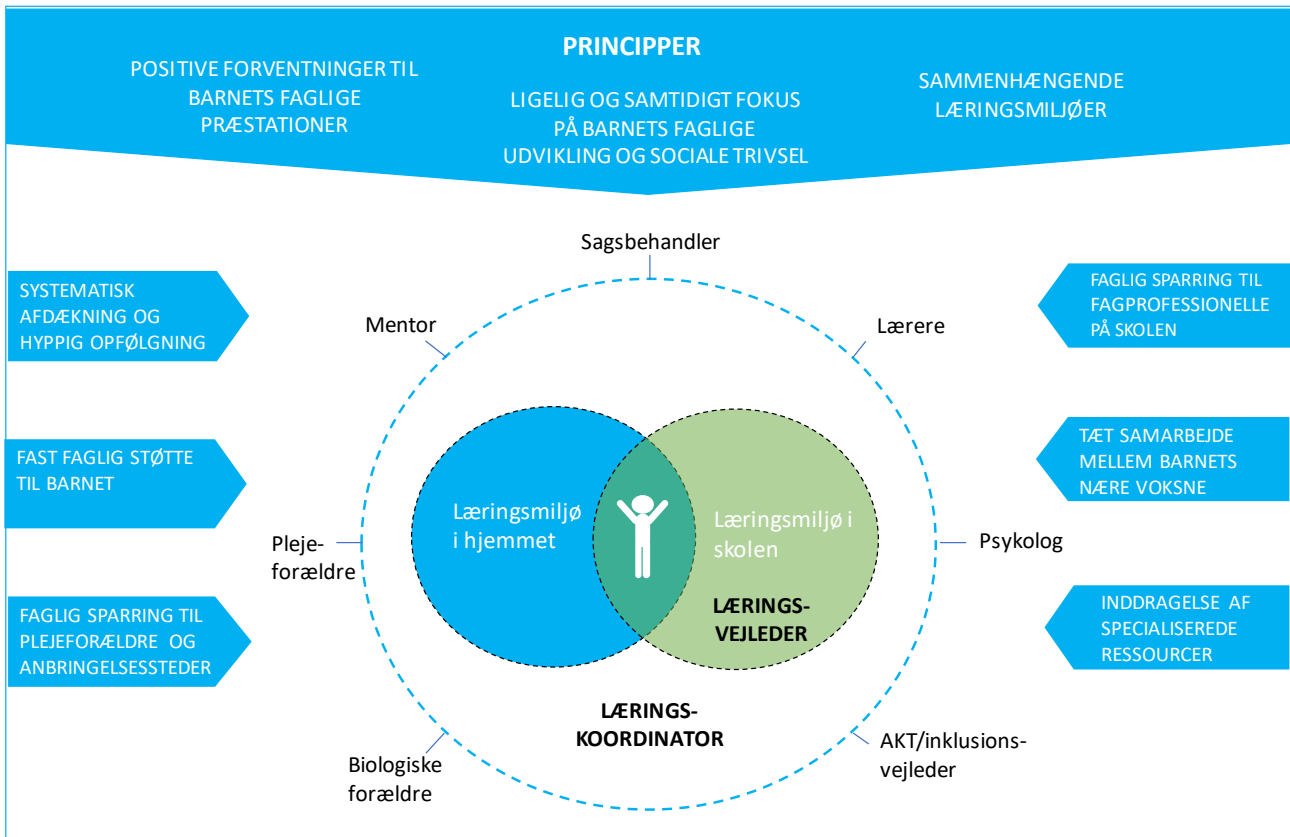
Med udgangspunkt i viden fra især praksis er der belæg for at vurdere, at læringsvejlederfunktionen rent organisatorisk vil kunne forankres i allerede eksisterende organisatoriske rammer, fx som en del af en AKT- eller inklusionsvejlederfunktion, eller en anden i forvejen etableret organisering af støttetimer til børn med særlige behov. Et andet væsentligt fund, knyttet til denne funktion, er, at mange skoler ifølge repræsentanter fra praksis kun har få (1-3) anbragte børn, og at der således ikke nødvendigvis er et egentligt koordineringsbehov internt på skolen, men i stedet et større behov for at klæde et lille antal kontaktlærere bedre på til at varetage indsatsen over for et konkret barn.

Der er ikke fremkommet eksempler fra praksis med systematisk brug af udredning som udgangspunkt for målopsætning og opfølgning på barnets progression. Viden fra enkelte studier med fokus på denne funktion som en del af en indsats påpeger vigtigheden af, at den udføres af specialiserede ressourcer; dvs. fagpersoner, som både har de fornødne kompetencer til at udføre målingerne og til at "oversætte" resultaterne til konkrete punkter i handleplanen, som er omsættelige i praksis. Det vil derfor være relevant at tage stilling til, hvordan de fornødne ressourcer og kompetencer til varetagelse af udredningsfunktionen i praksis skal implementeres i indsatsmodellen.

2.3 Samlet overblik over indsatsmodellen

Figuren nedenfor viser et samlet overblik over indsatsmodellen. Principperne for arbejdet fremgår øverst i figuren og de faglige elementer er illustreret ved blå pile.

Figur 2-1: Skitse til en indsatsmodel for et styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge



Indsatsmodellen bygger på forståelsen af, at der er tale om sammenhængende læringsmiljøer, hvor det tværprofessionelle samarbejde rundt om barnet sikrer kontinuitet og fælles fokus på barnets læring på tværs af skole og hjem. En læringskoordinator koordinerer og understøtter dette samarbejde mellem de involverede aktører og yder faglig sparring og rådgivning til plejeforældre og anbringelsessteder, mens læringsvejledere på de enkelte skoler "arbejder indefra" med skolens fokus på at styrke læringsmiljøet i egen praksis.

2.4 Validering af indsatsmodellens organisatoriske, faglige og økonomiske bæredygtighed

Der er foretaget en validering af indsatsmodellen og dens elementer på baggrund af en række interview med 13 ledere fra 11 kommuner.

Resultaterne af valideringen peger på en relativt høj **faglig bæredygtighed**. Således er det et fremherskende perspektiv blandt kommunerne, at indsatsmodellen møder et behov for øget fokus på anbragte børns læring. Hovedparten af de interviewede kommunale aktører finder de retningsgivende principper, læringskoordinator og læringsvejleder samt de faglige kernelementer, yderst relevante og vurderer, at de i samspil kan bidrage til at styrke læringsmiljøet for anbragte børn og unge.

Enkelte aktører giver udtryk for en bekymring for, om et eksplicit fokus på anbragte børn og unges læring indebærer en risiko for eksklusion fra almenområdet fællesskaber og læringsmiljøer.

Set i forhold til indsatsmodellens **organisatoriske bæredygtighed**, er der forskellige vurderinger af, hvorvidt forankringen af læringskoordinatoren i PPR-regi passer ind i kommunernes eksisterende organisering. Dette afspejler, at PPR har forskellig organisatorisk forankring i de deltagende kommuner og har mere eller mindre tætte samarbejdsrelationer ind i det udførende børne- og familieområde. Det peger på et behov for en tydelig formidling af baggrunden for læringskoordinatorens forankring i PPR-regi.

Der er et vist overlap mellem læringskoordinatorens opgave med at yde rådgivning og sparring til bl.a. plejefamilier og familieplejekonsulentens opgaver. Således bør processtøtten til kommunerne indbefatte en afklaring og beskrivelse af arbejdsgangene omkring denne opgave, ligesom kompetenceudvikling til læringskoordinatoren bør indbefatte viden om og greb til at varetage opgaven.

Der lader til at være enighed om, at læringsvejlederens rolle og opgaver relativt enkelt kan integreres i eksisterende funktioner i skolen, fx inklusionsvejleder, AKT-vejleder og lignende ressourcepersoner.

Interviewene afdækker også, at læringsvejlederens funktion kan være forbundet med en vis sårbarhed, idet mange skoler har perioder uden anbragte børn og unge. Det er væsentligt, at de involverede kommuner overvejer, hvordan læringsvejlederens viden og engagement kan sikres i perioder, hvor der ikke er nogen anbragte børn blandt skolens elever. Det kan eksempelvis ske gennem halvårslige eller årlige "faglige opdateringer" for alle læringsvejledere i en kommune. Endelig peger flere informanter på vigtigheden af – i de tilfælde, det er muligt – at inddrage de biologiske forældre systematisk i samarbejdet om barnets læring. Dels for at skabe ro omkring barnet, dels for at forberede en eventuel hjemgivelse.

Ser man endelig på indsatsmodellens **økonomiske bæredygtighed**, er det et udbredt perspektiv, at indsatsmodellen er forholdsvis ressourcetung i opstarts- og implementeringsfasen, men i aftagende grad vil være ressourcekrævende i drift, efterhånden som læringskoordinator og læringsvejleder er integreret i PPR og på skolerne og dermed understøtter anbringelsessteder/plejefamilier og fagprofessionelle i skolen i at skabe faglig udvikling hos det enkelte anbragte barn.

Omkostninger, forbundet med læringskoordinatorens opgaver, afhænger bl.a. af antal plejefamilier og anbringelsessteder i kommunen. Under forudsætning af, at læringsvejlederens opgave kræver relativt få timer ugentligt på den enkelte skole, peger interviewene på, at det er muligt at finde midlerne i skolens interne budget.

Et par kommuner nævner, at de oplever det vanskeligt at foretage nye sociale investeringer samtidig med kommunale besparelser på skole- og børneområdet. De finder, der er behov for at sandsynliggøre en effekt og besparelser på lang sigt, før der kan træffes endelig beslutning om implementering af indsatsmodellen.

3. PRINCIPPER FOR DET TVÆRPROFESSIONELLE SAMARBEJDE

På baggrund af screeningen af viden og lovende praksis i casekommuner med et målrettet fokus på anbragte børns og unges læring, er der indkredset nogle principper, som kan danne en fælles retning for det tværprofessionelle samarbejde.

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

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. Det vil i nogle sammenhænge indebære et fagligt og kulturelt holdningskifte, hvor anbragte børn og unge i højere grad mødes med faglige forventninger i lighed med andre børn samt møder en helhedsorienteret støtte, hvor faglige præstationer, læring og trivsel går hånd i hånd.

3.1 Positive forventninger til anbragte børn og unges skolefaglige præstationer

Det første princip handler om betydningen af omgivelsernes forventninger og tiltro til det anbragte barns faglige kunnen på lige fod med andre børn. Forskning peger på, at de voksne omkring det anbragte barn ofte undervurderer barnets kognitive formåen og har lave forventninger til dets skolepræstationer. At have positive forventninger til barnets formåen ændrer ikke grundlæggende ved barnets forudsætninger, men kan muligvis have betydningsfulde konsekvenser for barnets præstationer (VIVE, 2018).

Fund i litteraturgennemgangen

De inkluderede nordiske studier har ikke undersøgt den direkte sammenhæng mellem lave forventninger og faglige præstationer, men der perspektiveres til studier, som viser, at anbragte børn og unge fik en dårligere faglig score det sidste år i grundskolen end jævnaldrende med samme IQ (Vinnerljung et al, 2015). Derudover viser en række svenske registerbaserede studier, at lave karakterer og lave faglige præstationer i grundskolen hverken har nogen sammenhæng med de biologiske forældres misbrug eller psykiske helbred, varigheden af anbringelsen eller alder ved første anbringelse. Derimod peger studier på, at de voksne omkring barnet, dvs. plejeforældre, lærere og socialarbejdere, ofte har pessimistiske forventninger til barnets skolegang (Vinnerljung et al, 2015).

Et eksempel på ovenstående tendens kan ses i en nyere dansk undersøgelse af to skoleunderstøttende indsatser i dansk kontekst (LuKOP og FSL (Vive, 2018)), hvor plejeforældre og lærere blev spurgt om deres forventninger til plejebarnets uddannelse.

Undersøgelsen viser, at både de deltagende børns plejeforældre og barnets lærere meget tidligt i skoleforløb havde forholdsvis lave uddannelsesforventninger til barnet. Op imod hvert tiende barn forventedes bl.a. ikke at få folkeskolens afgangsprøve. Selvom uddannelsesforventningerne steg i takt med børnenes IQ-fuldskala-score, så knækkede kurven, eftersom det erhvervsfaglige uddannelsesniveau for de fleste børns vedkommende var det, plejeforældre og lærere forventede var det højeste niveau, som barnet ville kunne opnå, uagtet IQ. Forfatterne konkluderer derfor, at intellektuel formåen i form af IQ generelt ikke synes at give en særligt stærk indikation af, hvad barnets nære voksne forventer, at det kan opnå af uddannelse.

Et andet studie af den svenske indsats Skolfam indikerer samtidig, at plejeforældres og læreres forventninger og ambitioner kan påvirkes i positiv retning. Da plejeforældre og lærere ved brug af tests og fokus på barnets progression blev bekendte med, at barnets faglige niveau lå inden for normalområdet, fik de et langt mere optimistisk syn på barnets muligheder for at klare sig i skolen (Tidemann et al, 2011).

I tråd med tendensen til et lavt forventningsniveau til anbragte børn og unges skolegang, peger kvalitative nordiske undersøgelser på, at professionelle tilsvarende har en tendens til at fokusere mindre på anbragte børns ressourcer og mere på deres udfordringer, uanset omfanget (Bryderup et al, 2006; Egmontfonden, 2013). Bryderup belyser i sin undersøgelse af praksis i udvalgte døgninstitutioner, at der i overvejende grad er fokus på manglende evner eller "huller" i de anbragte børns personlige, sociale eller faglige udvikling og kun i meget begrænset omfang udtalelser om børnenes potentialer (Bryderup, 2006).

I forlængelse heraf sammenfatter kvalitative undersøgelser i det svenske YIPPEE Study, at et fokus på uddannelsesmæssige muligheder og styrker kan hjælpe børn og unge til at opbygge en positiv læringsidentitet, hvilket i undersøgelsen viser sig at have stor betydning for gode faglige resultater (Johansson et al. 2011). Dette understøttes af resultaterne af en kvalitativ undersøgelse af anbragte børn og unges egne perspektiver på, hvad der karakteriserer en god skolegang. Særligt forældrenes, men også læreres og plejeforældre/kontaktpædagogers forventninger har ifølge børnene stor betydning for deres motivation for skolearbejdet. Det er desuden vigtigt for dem, at forventningerne følges op af et mildt pres og en tydelig ramme for, hvornår der laves lektier, ligesom de værdsætter, når de voksne omkring dem italesætter, at skolegang er vigtig, og hjælper dem på vej (Klyvø og Larsen, 2016).

Erfaringer i casekommuner

I tråd med fundene i litteraturgennemgangen peger de interviewede fagprofessionelle i casekommunerne på, at en gennemgående barriere i arbejdet med at styrke anbragte børn og unges læring er de fast definerede forforståelser, som utilsigtet har præget eller fortsat ofte præger tilgangen til anbragte børn. Det handler både om, at anbringelsessteder ønsker at skåne barnet eller den unge for skolen i perioder, hvor barnet socialt og personligt mistrives og derfor holder barnet hjemme. Eller det kan handle om, at lærerne giver udtryk for, at barnet ikke kan rummes inden for skolens læringsmiljøer og derfor ringes hjem, når udfordringerne stiger. Som led i indsatsen har kommuner derfor arbejdet med at justere en grundlæggende forståelse i den faglige praksis af, at barnet skal trives, før det er læringsparat.

"Når vi taler om samarbejde om anbragte børn, er der stadig nogle skoler, der har en tilgang til at de kan ringe anbragte børn hjem oftere end andre. Så også for at arbejde med den forståelse skal vi møde dem på en måde, der ikke er konsekvens og straf."

Medarbejder, anbringelsessted



I flere kommuner giver interviewede medarbejdere udtryk for, at der med fokuseret indsats på anbragte børn og unges læring er ændret på den faglige forståelse af, at man ikke kan forvente det samme som af andre børn. Det har ifølge lærerne fx betydet, at børnene i højere grad er klar og velforbredte til undervisningen. Tidligere mødte de en forståelse af, at nære voksne ikke kan stille samme faglige krav til det anbragte barn på lige fod med de andre børn i klassen, fordi meget andet fylder i børnenes hverdag: "Det har været

med til, at man fastholder anbragte børn i noget, der ikke er hensigtsmæssigt (leder af familieplejekonsulenter)”. På samme vis fortæller en leder af en døgninstitution i en kommune, at der med en fokuseret indsats på børnenes skolegang i højere grad er blevet skabt et miljø, hvor det er praksis at gå i skole og tilsvarende afvige at blive hjemme fra skole. Dette fokus på faglige forventninger til barnet kommer ifølge nogle lærere også til udtryk i de læringsmiljøer, som børnene møder i skolen.

“Det er et menneskesyn – her på skolen skal alle børn nå så langt, som de har muligheder for. Det har kæmpe betydning, også bare i det første møde. Vi arbejder ud fra nærmeste udviklingszone, uanset hvem barnet er. Det kan også være, at man er doven og tænker – de har ikke så store forventninger til mig, så jeg behøver ikke gøre så meget. Men jeg forventer også af et anbragt barn, at de laver noget – måske ikke 10 sider, men i hvert fald de her to regneopgaver. Jeg beder dig ikke om noget, du ikke kan finde ud af, men om noget du kan finde ud af – måske med hjælp.”

Inklusionsvejleder på en folkeskole

”

3.2 Ligeligt og samtidigt fokus på faglig udvikling og social trivsel

Et andet princip, der er identificeret vedrørende anbragte børn og unges skolegang, handler om betydningen af et ligeligt fokus på både barnets faglige udvikling og sociale trivsel. Udvalgte studier adresserer direkte eller indirekte den udfordring, at den socialfaglige behandling dominerer støtten til barnet, ligesom erfaringer fra casekommuner belyser vigtigheden af det integrerede fokus.

Samtidig er dette princip også et, som de interviewede børn og unge taler op i deres fortællinger om, hvad der er vigtigt for dem i forhold til deres skolegang. Her fortæller to piger på hhv. 12 og 13 år, at det er vigtigt, at de voksne omkring dem (både lærere og pædagogisk personale) ”kender dem godt”. I pigernes fortællinger ligger en forståelse af, at de betydningsfulde voksne, de oplever som støttende i deres hverdag, har en helhedsorienteret forståelse af dem som individer, kender til både deres skolefaglige såvel som deres sociale styrker og svagheder og støtter dem ligeligt ift. begge dele. En god lærer bliver fx beskrevet som en, der også hjælper med at navigere i forhold til de sociale dynamikker i klassen, som har blik for, hvornår barnet har brug for ekstra pauser eller aletid osv. Reelt er der hos børnene ikke en skelnen mellem hhv. skolefaglig og social opbakning og støtte fra de voksne, men tværtimod en understregelse af, at det hele hænger sammen.

Fund i litteraturgennemgangen

Således peger et større review af viden om anbragte børns læring på, at der i undervisningen af anbragte børn og unge ses en tendens til at vægte social og personlig udvikling højere end faglige mål, hvorfor det socialpædagogiske indhold prioriteres højere end det faglige indhold. Samtidig fremhæves det, at det er en myte, at anbragte børn ikke er modtagelige for undervisning, før deres psykosociale problemer er behandlet (Egmont, 2013).

Det handler ikke om, at det socialfaglige og skolefaglige element integreres på en måde, så de respektive områder taber deres særskilte fokus, men at støtten indeholder begge elementer. Bryderup peger netop på, at et bredt undervisningsbegreb med høj grad af inddragelse af børnenes personlige og sociale udfordringer i undervisningen kan gøre faglige mål uklare (Bryderup et al, 2006).

I forlængelse heraf peger studier på, at når undervisning og behandling adskilles, gives anbragte børn en mulighed for at opleve sig som kompetente og få et frirum væk fra deres udfordringer. Undervisning og behandling af anbragte børn og unge bør derfor holdes adskilt for at sikre, at de kompetencer, der kræves for at indgå i videre uddannelse, bliver tilvejebragt i undervisningen (Egmont 2013; Bryderup et al, 2006).

Nogle af inkluderede studier i litteraturgennemgangen indeholder i overensstemmelse med princippet indsats, som rummer et dobbelt fokus på både barnets skolefaglige og almene miljø, som fx LuKOP og FSL (Eiberg et al, 2018) eller samarbejder om at planlægge og udføre en individuelt tilrettelagt skolestøttende indsats for barnet, som tager højde for det samspil, der kan være mellem faglige, kognitive og sociale faktorer (Andersen & Eiberg, 2018). I eksempelvis den internationale indsats Take Charge arbejdes med en kombination af faglig og social støtte, herunder en individuel målrettet faglig støtte til den unge, kombineret med et bredere socialt fokus i en gruppebaseret mentorordning (Greenen et al, 2013). Interventionen (som er afprøvet i randomiseret lodtrækningsforsøg) viser effekter på bl.a. indsatsgruppens skolefaglige resultater samt i form af reduceret angst og depression hos børnene og de unge.

Erfaringer i casekommuner

Interviewede ledere fra både familieafdelingen og skoleområdet i flere kommuner giver udtryk for, at barnets sociale trivsel ofte står meget stærkt fra anbringelsesstedets side, og at samarbejdet udfordres, når læring ikke bliver en fælles opgave i begge parter tilgang til barnets støtte. Interviews i casekommunerne betoner i denne sammenhæng vigtigheden af, at der inddrages forskellige kompetencer i indsatsen, som kan sikre såvel det skolefaglige perspektiv som det socialfaglige perspektiv på barnets støttebehov. I tråd med litteraturgennemgangen fremhæver professionelle endvidere, at der skal være tydelige faglige ansvarsområder:

“Det er vigtigt, at vi ved, at vi har hvert vores område, og ved, hvor vi byder ind. Som lærer byder man ind på skoledelen, jeg ved noget om det pædagogiske og traumatiserede børn.”

Leder, anbringelsessted



Imidlertid peger medarbejdere på anbringelsessteder/plejefamilier på, at en god skolegang ikke kun handler om et fokus på faglige mål, men bør adressere barnets aktive deltagelse i det bredere læringsmiljø i skolen, fx det at deltage i fødselsdage, udflugter, venskaber mv. I dette lys arbejdes der i flere af casekommunerne med at samtænke fokus på hhv. det faglige og barnets trivsel:

“Vi arbejder med at tænke det overordnede perspektiv (barnets trivsel) sammen med det læringsfaglige perspektiv i skolen ved at sikre, at (§ 140) handleplanen også indeholder skolefaglige mål: Når vi skal have de anbragte børn i trivsel, er en god skolegang lige så vigtig for trivslen.”

Skolechef



3.3 Nære voksne og professionelle omkring barnet skaber sammenhængende læringsmiljøer for barnet

Det tredje og sidste princip, som er identificeret, betoner vigtigheden af ikke alene at integrere fokus på læring og trivsel i støtten til barnet, men også at arbejde med at skabe

sammenhæng mellem de læringsmiljøer, som det anbragte barn indgår i. Det vil sige, at der arbejdes med at bygge bro mellem læringsmiljøet i skolen og læringsmiljøet i hjemmet. Der er både fund i studier og i erfaringer fra casekommuner der indikerer vigtigheden af dette princip.

Princippet kommer til udtryk i nogle af de inkluderede studier ved, at der er fokus på at opstille fælles mål for barnets støtte mellem forskellige professionelle aktører og voksne i barnets hverdag, herunder lærere i skolen og plejeforældre/anbringelsessted (fx Durbeej, N., & Gumpert, 2016). Her tyder det på, at der kan skabes en fælles retning og en rød tråd i interventionen over for barnet og dermed potentielt også en større sammenhæng for barnet. Det er ikke et princip eller element, som adresseres direkte i de inkluderede studier i litteraturgennemgangen. Imidlertid peger den bredere forskning i samarbejdet mellem skole og hjem i forhold til bl.a. udsatte børn og unges læring på betydningen af at skabe en sammenhængende indsats mellem læringsmiljøet i hjemmet og læringsmiljøet i skolen. Her indikerer studier således, at dette kan ske ved, at lærere og forældre etablerer et fælles sprog om nødvendige og passende udfordringer for barnet. Det kan også ske ved, at lærere og forældre arbejder sammen ud fra en fælles strategi og tilgang samt opstiller fælles mål herfor (Dyssegaard og Egelund, 2016¹). Denne viden er således også et væsentligt fundament for at understøtte anbragte børn og unges læring.

Princippet om sammenhængende læringsmiljøer kommer i særlig grad til udtryk i tre af casekommunernes indsatser, hvor sigtet er at skabe en helhedsorienteret forståelse af barnets samlede hverdag, og der ikke ses isoleret på barnet i hhv. skole og hjem. Der tegner sig i interviewene et billede af at ændre praksis fra at arbejde adskilt og hver for sig med barnets trivsel og læring i hhv. skole og på anbringelsessted til et fælles og koordineret samarbejde med gensidig indsigt i barnets ressourcer og udfordringer i de forskellige arenaer i hverdagen og med en fælles tilgang til barnets læring. Det handler fx om, at anbringelsesstedet tager afsæt i skolefaglige mål i leveplanen, og der etableres en fælles handleplan for støtten til barnet.

Derudover handler det om løbende gensidig orientering om de forhold i hverdagen og omgivelserne, som påvirker barnets situation i enten skole eller hjem og derfor kan kræve, at barnet mødes på en anden måde den pågældende dag, men grundlæggende mødes med forståelse af dets deltagelsesmuligheder og behov for støtte.

Interviewene indikerer også, at sammenhængen mellem læringsmiljøer også har en normaliserende betydning for barnets hverdag og dermed bør ligne skole-hjem-samarbejdet for alle øvrige børn i klassen. Brobygningen kan ifølge de interviewede professionelle normaliserer barnets hverdagsliv mest muligt ved, at skole og anbringelsessted understøtter relationsdannelse og venskaber med andre børn/unge, herunder legeaftaler, fælles fritidsaktiviteter mv.

"Det har enorm betydning for børnene, at man kommer hjem og er normal."

Leder af anbringelsessted



¹ Dyssegaard, Camilla & Niels Egelund (2016): "Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole". Dansk Clearinghouse - forskningsserien 2016, nr. 29.

Arbejdet med at skabe sammenhængene læringsmiljøer kommer også til udtryk på et mere strukturelt plan. Flere kommuner udtrykker vigtigheden af, at fokus på anbringelse og skoletilbud bliver afklaret samtidig for at sikre, at de to dele af indsatsen til barnet er afstemt, og alle parter arbejder hen imod de samme mål.

"Vi tænker ikke først anbringelse og så skole. Vi tænker det sammen, så anbringelse og skole er afklaret på samme tidspunkt. De to ting hører uløseligt sammen. Man kan ikke bo hos os, hvis ikke man har godt skoletilbud."

Leder



Samme syn kommer til udtryk i en anden kommune:

"En anbringelse er en yderst indgribende foranstaltning og meget stort for de involverede familier. Vi sikrer os med fokuset på at finde det rette skoletilbud, at der iværksættes en helstøbt, afstemt indsats, hvor alle elementer [skole og anbringelse] arbejder i samme retning og for de samme mål. Andet kan vi ikke være bekendt. En dårlig skolegang, fordi vi reelt har visiteret til et tilbud, der ikke stemmer med barnets behov, kan hæmme den effekt, anbringelsen får på barnets trivsel. De kan direkte modarbejde hinanden."

Koordinator



I en kommune er indsatsen for at styrke det anbragte barns trivsel og læring primært målrettet læringsmiljøet i plejefamilien, men her er der netop et stort ønske om at få integreret skolen i indsatsen, så støtten til barnet bliver koordineret og helhedsorienteret.

4. FAGLIGE ELEMENTER I VIRKNINGSFULDE INDSATSER SAMT ERFARINGER MED DISSE I KOMMUNAL PRAKSIS

I dette kapitel beskrives de seks faglige elementer, som er udledt på baggrund af de inkluderede studier i litteraturgennemgangen. Disse elementer er udledt, fordi det tyder på, at de har en medvirkende betydning for det udbytte, som de undersøgte indsatser bidrager til for anbragte børn og unge. Vi ser derudover på, hvordan elementerne omsættes og bringes i spil i kommunal praksis i de udvalgte casekommuner.

DE SEKS FAGLIGE ELEMENTER I MODELLEN

1. Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression
2. Tæt samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag
3. Faglig sparring til plejeforældre og anbringelsessteder
4. Faglig sparring og vejledning til fagprofessionelle i skolen
5. Fast faglig støtte til barnet
6. Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer



De indkredsede faglige elementer er operationelle i den forstand, at de markerer handlinger til at styrke læringsmiljøerne. De anviser ikke konkrete metoder, men handlerettede tiltag i forhold til at omsætte principperne i praksis. Samtidig tegner de et billede af væsentlige fokusområder for læringskoordinatorens og læringsvejlederens funktioner i det tværprofessionelle samarbejde om barnets skolegang, og som derfor er centrale at beskrive som del af indsatsmodellen. Det tyder dermed på, at læringskoordinatoren og læringsvejlederen får en vigtig rolle i at understøtte praksisudviklingen med fokus på de faglige elementer.

4.1 Fagligt element 1: Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression



Dette element sætter fokus på, hvordan fagprofessionelle og øvrige voksne omkring et barn kan tilrettelægge en målrettet indsats, som rammer ind i barnets specifikke behov, og som løbende tilpasses barnets udvikling.

Formålet med dette faglige element er, at der foretages en indledende, systematisk afdækning af anbragte børn og unges faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer. Det skal bidrage til, at der skabes et fælles afsæt for den professionelle støtte til plejeforældre og anbringelsessteder, og at der sættes målrettet ind på at løfte barnets skolekunderskaber, læring og trivsel fra starten. Undersøgelser peger på, at mere "neutral" viden om barnets kompetencer, som ikke er farvet af fx læreres og plejeforældres opfattelser af barnets udfordringer, kan understøtte positive forventninger til barnet. Det er samtidig væsentligt, at der tilrettelægges en praksis, hvor professionelle ved hjælp af systematisk dokumentation løbende følger op på barnets progression, så støtten til barnet løbende justeres i forhold til barnets behov. På baggrund af den indledningsvise afdækning udarbejdes derfor en individuel plan eller indsats, målrettet barnets behov, som også indeholder specifikke mål for barnets faglige og sociale udvikling.

Syv ud af otte af de inkluderede studier, som omhandler dette element, finder tegn på en positiv udvikling blandt de anbragte børn og unge i målgruppen. Vidensgrundlaget for elementet er forholdsvist solidt, idet hovedparten af studierne bygger på sammenligning af før- og eftermåling med standardiserede tests, men uden brug af en kontrolgruppe eller statistisk kontrol. Et enkelt dansk studie (Vive, 2018) bygger på et randomiseret kontrolleret forsøg.

Tabel 1: Studier, der belyser elementet "Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression"

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelingsdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Bernfort L, Lundqvist M	Är insatsen Skolfam lönsam? Utvärdering av Skolfam2 i Norrköpings kommun	Sverige	2014	Tværsnit/ longitudinal	7-11 år	Høj	Resultaterne viser forbedringer i akademiske færdigheder
Durbeej, N., & Gumpert, C. H.	Effektutvärdering av arbetsmodellen Skolfam bland familjehemsplacerade barn i Sverige. Estimation of the effects of Skolfam	Sverige	2016	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Undersøgelsen viser, at børn, der har modtaget interventionen, er blevet lidt bedre over tid, når det drejer sig om perceptuel evne, generel kognitiv evne og evne til at læse hele ord. Interventionsgruppens evne til at stave var uændret over tid
Backe-Hansen, Elisabeth & Havik, Toril & Backer, Arne Grønningsæter (red.)	Kapitel: Å styrke fosterbarns læring – erfaringer fra et utviklings- og forskningsprosjekt i rapporten Fosterhjem for barns behov	Norge	2013	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Indikationer på positive effekter
Forsman, Hilma & Bo Vinnerljung	Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review		2012	Litteratur review	Alle anbragte børn og unge	Middel	Tutor og mentorordninger har størst effekt
Pirttimaa, Raija & Christine Väilivaara	Educational intervention planning for children in foster care in Finland: A case study.	Finland	2017	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Resultaterne viser forbedringer i akademiske færdigheder og bedre psykisk helbred
Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Aldenius Isaksson	Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study	Sverige	2011	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Resultaterne af indsatsen er højere IQ og bedre psykisk helbred
Tordön R, Vinnerljung B. and Axelsson U.	Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study	Sverige	2014	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Forbedringer i læse- og matematikfærdigheder

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelserdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Vinnerljung et al.	Barn kan inte vänta Projekt: Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhem	Norden	2015	Litteratur-opsamling	Alle anbragte børn og unge	Middel	Anbragte børn og unge klarer sig dårligere fagligt og har generelt dårligere livskvalitet
VIVE	Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport I. Et effektstudie	Danmark	2018	RCT	1.-8. klasse	Høj	Der ses ingen effekter af FSL på de anvendte effektmål. Der ses en positiv effekt for flere effektmål for LUKoP-gruppen, fx faglige kompetencer, selvom de er relativt beskedne

Hvordan og hvorfor virker det?

Som nævnt indikerer en række studier positive resultater af indsatser, hvor test af barnet eller den unges faglige, kognitive og/eller sociale styrker og udfordringer ligger til grund for en individuelt tilrettelagt indsats. Formålet med en systematisk afdækning er således, at denne kan danne grundlag for positive forventninger, kan være med til at motivere de nære voksne og fagprofessionelle i både læringsmiljøet i skolen og i hjemmet til at støtte barnets videre udvikling, ligesom afdækningen kan være med til at målrette den samlede indsats, der ydes til barnet.

Individuelt tilrettelagt indsats vil sige, at eksempelvis undervisningsmaterialer og pædagogiske og didaktiske metoder vælges med afsæt i kortlægningen af barnets styrker og udfordringer. Det er væsentligt, at der både foretages en indledningsvis afdækning og hyppige opfølgninger på barnets progression i forhold til de fastsatte mål, og at løbende test og målinger bruges til at justere indsatsen undervejs. Ved både at afdække barnets faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer, er der skabt et afsæt for, at de fagprofessionelle, som skal tilrettelægge og udføre indsatsen, har et integreret fokus på barnets faglige og sociale udvikling.

Flere af studierne understreger vigtigheden af at anvende standardiserede, validerede test til at afdække og følge udviklingen i børns styrker og udfordringer. Standardiserede test tegner et validt og præcist billede af barnets udfordringer og potentialer, som gør det muligt at monitorere barnets udvikling. Forskerne bag et enkelt studie vurderer desuden, at det er en styrke, at standardiserede test giver neutral og objektiv viden om barnet, som ikke er farvet af fx lærere og plejeforældres opfattelser af barnets udfordringer og potentiale (Vive 2018).

Et enkelt studie fremhæver, at formidlingen af (positive) testresultater til barnets nære voksne kan ændre deres syn på og forventninger til barnet i en positiv retning. Når test og målinger viser, at barnet eller den unge kognitivt befinder sig inden for normalområdet, får fx plejeforældre og lærere mere positive forventninger til barnets faglige udvikling og mulighed for videre uddannelse (Tideman et al., 2011).

Hvad kan fremme eller hæmme virkningen?

Læses der på tværs af studierne, indikeres det, at specialiserede fagprofessionelles kompetencer til at teste børnene og tilrettelægge den individuelle indsats med afsæt i testresultaterne er en forudsætning for, at elementet kan igangsætte en positiv udvikling hos barnet. I hovedparten af de studier, som finder tegn på positive resultater, udføres test i samarbejde mellem en psykolog og en speciallærer, som efterfølgende tilrettelægger indsatsen, så den møder barnets behov. I et studie, som ikke finder positive resultater, undervises frivillige tutorer i at afdække børns læse- og matematikfærdigheder og i at vælge passende undervisningsmateriale.

Hvordan kan det konkret gribes an i praksis?

Som led i screeningsfasens dybdestudier er en kommunes brug af it-systemet Journal Digital blevet belyst som et godt eksempel på, hvordan den systematiske afdækning af barnets styrker og svagheder samt opfølgning på progression kan gribes an i praksis. Eksemplet fra kommunen illustrerer, hvordan det faglige element kan understøtte læringsmiljøet i skolen, om end afdækningen af barnets udfordringer ikke har et eksplicit fagligt fokus.

Indhold i anvendelsen af Journal Digital til at understøtte læringsmiljøet i skolen

Baggrunden for kommunens indførelse af Journal Digital er, at kommunens skoler tidligere havde svært ved at rumme anbragte børn og unge, hvilket kom til udtryk ved, at skolerne ringede anbragte børn og unge hjem langt oftere end "normale" børn, gennem anvendelse af metoder, som fra et socialpædagogisk perspektiv var uhensigtsmæssige.

Organisering: En pædagog på en døgninstitution har øremærket 20 timer ugentligt til at fungere som "skolekoordinator", hvilket bl.a. indebærer, at han er ansvarlig for brugen af Journal Digital.

Afdækning af barnets vanskeligheder: Journal Digital er dels et journalsystem, dels en støtte til indsatsarbejde. I kommunen anvendes især spørgeskemaer til bl.a. lærere, primære omsorgspersoner, familie og barnet/den unge selv. Som led i den skoleunderstøttende indsats i kommunen udfylder relevante medarbejdere på barnets skole lærerspørgeskemaet, når barnet starter på skolen. Lærerspørgeskemaet har specifikt fokus på at afdække sociale, adfærdsmæssige og emotionelle problemer hos børn og unge. På baggrund af besvarelserne beregner systemet belastningen for en række skalaer (bl.a. angst, opmærksomhedsproblemer, tilbagetrukkethed, aggression og sociale problemer), den samlede belastning, samt om der er tendenser til eksternalisering eller internalisering. Endelig er der fokus på barnet eller den unges "læringsmæssige" evner.

Fælles hypotesedannelse om barnets vanskeligheder og støttebehov: I forbindelse med barnets skolestart holdes et møde mellem skolekoordinatoren og relevante fagprofessionelle på skolen med det formål at danne fælles hypoteser om barnets vanskeligheder og støttebehov på baggrund af graferne over barnets belastningsgrad på de forskellige skalaer. Med afsæt i hypoteserne diskuterer skolekoordinatoren og de fagprofessionelle på skolen, hvordan de kan møde barnets støttebehov i skolen med konkrete metoder, tilgange og greb.

Opfølgning: Under anbringelsen beregnes der nye belastningsgrader ca. hver sjette måned, som sammenlignes med barnets tidligere beregnede belastningsgrader. På den baggrund drøfter skolekoordinatoren og de fagprofessionelle på skolen, om der er behov for at justere indsatsen og hvordan. Desuden følger skolekoordinatoren og de fagprofessionelle på skolen løbende op på, hvordan det går med at bruge de valgte metoder og greb.

Kilde: Interview med nøgleaktører i casekommune, maj 2019

Gennem screeningsfasens dybdestudier er der endvidere identificeret eksempler på, hvordan en systematisk indledende afdækning af barnets udfordringer og styrker danner grundlag for, at der lægges en plan for barnets forløb, opsættes mål for barnets læring og systematisk følges op på disse. I en kommune har dette været en fast del af et projekt med særlig fokus på kommunens sprog- og læringsindsats for anbragte børn i plejefamilier. I en anden kommune i et projekt med fokus på at yde lærerfaglig supervision til plejefamilier. Eksemplerne illustrerer, hvorledes elementet kan understøtte læringsmiljøet i hjemmet og skabe øget fokus på og motivation for plejeforældrene til i styrket grad at arbejde for at understøtte barnets læring og skolegang gennem en indsats derhjemme.

Brug af afdækning, målopsætning og opfølgning som en del af fokuserede indsatser med fokus på sprog- og læringsindsats for anbragte børn i plejefamilier og lærerfaglig supervision til plejefamilier

Som en central del af to kommuners indsatser har sprog- og læringskonsulenten/den lærerfaglige supervisor bygget forløbet med plejeforældrene op omkring en indledningsvis afdækning af barnets styrker og svagheder, udarbejdelse af en plan for forløbet med få, men klare mål for indsatsen, samt løbende opfølgning på, hvordan det går med indfrielsen af disse mål.

Afdækning af barnets aktuelle status på en række parametre: I den ene kommune blev plejeforældrene konkret bedt om at udfylde et spørgeskema forud for konsulentens første besøg om deres vurdering af barnets status på faktorer som sundhed, kost, søvn, motion, adfærd og trivsel samt læringsmæssige niveau og kognitive/skolemæssige udfordringer. Dette dannede udgangspunkt for en helhedsorienteret indledende dialog mellem sprog- og læringskonsulenten og plejeforældrene, hvor faktorer såsom sundhed, søvn- og skærmtidsvaner, generel adfærd og trivsel blev set som forudsætninger for at kunne fokusere mere på barnets læring.

Fælles indkredsning af barnets behov og fokus i indsatsen: I begge kommuner har det været centralt, at indkredsning og opsætning af relevante mål for barnet er sket med plejeforældrene selv som den primære drivkræft og med konsulenten/supervisoren i en mere vejledende eller coachende rolle. Dette medfører, at målene bliver tilstrækkeligt relevante og samtidig, at plejeforældrene tager et stort ejerskab over for at arbejde med de opsatte mål.

Opfølgning: Som et fast element i begge kommuner arbejdes der systematisk med den indgåede plan for barnet gennem opfølgning på de opsatte mål. I opfølgningen har det vist sig relevant at arbejde med et begrænset antal mål ad gangen (fx tre stk.), og at målene med fordel kan være så håndgribelige og konkrete som muligt, så både barn og plejeforældre kan se fremskridtene. I den ene kommune har plejeforældre og sprog- og læringskonsulent ved afslutning af hvert møde aktivt taget stilling til, om målene skulle ændres frem mod næste møde, således at indfrieede mål blev "afsluttet" og mål, der havde vist sig at være for svære eller upræcise, blev tilpasset og på den måde gjort mere relevante i arbejdet.

Kilde: Interview med to casekommuner, maj 2019

Hvad driver implementeringen og udbyttet af den systematiske afdækning og opfølgning på barnets vanskeligheder?

De involverede aktører i en kommune fremhæver flere drivkræfter og forudsætninger for, at indsatsen kan omsættes i praksis:

- Tidlig inddragelse af skoleledere. Et opstartsmøde, hvor kommunens skoleledere blev informeret om projektet, medvirker ifølge skolekoordinatoren til at skabe lydhørhed for projektet blandt skolelederne.
- Kompetencer til at se på barnets problemstillinger og veksle det til pædagogik.
- Involvering af lærerne i målingen og udarbejdelse af indsats/handleplan. Dette medvirker til at skabe ejerskab hos lærerne og pædagerne.
- At ansvaret for målinger, fælles hypotesedannelse og udarbejdelse af handleplan samt opfølgning er placeret hos en person, som har opbygget tillidsfulde samarbejdsrelationer til de fagprofessionelle på skolerne.

Nøgleaktørerne i kommunen peger på flere "håndfaste" resultater af kommunens samlede indsats (dvs. brugen af Journal Digital, kombineret med en skolekoordinator). For det første er samarbejdet mellem døgninstitution og skole velfungerende og præget af dialog. For det andet går hovedparten af børnene og de unge på døgninstitutionen i skole og har ikke skolevægring. For det tredje er det lykkedes døgninstitutionen at lave et par hjemsendelser, hvilket ifølge nøgleaktører til dels skyldes, at skolen har "spillet med" i forhold til det mål. Endelig roser socialtilsynet institutionen for fokus på børnenes skolegang.

Sammenfattende peger erfaringerne i de to kommuner på, at især følgende faktorer er med til at skabe resultater af den systematiske brug af afdækning og målopfølgning i praksis:

- Brug af få, konkrete mål gør indsatsen overskuelig for både plejeforældre og barnet – og gør det let at se fremskridt, når målene inden for overskuelig fremtid indfris.
- Involveringen og det klare ansvar, der pålægges plejeforældrene i opsætningen af de relevante mål for indsatsen, øger plejeforældrenes ejerskab.
- At arbejde målorienteret styrker plejeforældrenes fokus på barnets styrker og ressourcer.
- Et øget fokus på læring og tilførsel af viden om konkrete faglige redskaber og metoder til fx læsning skaber en professionalisering af plejeforældrenes rolle og opgave over for barnet. Der sker et skifte i, hvordan plejeforældrene ser deres rolle; fra omsorg til også at indeholde et fokus på en professionel indsats over for barnets læring. Det medfører, at plejeforældrene udfører flere læringsunderstøttende aktiviteter med barnet, ligesom deres forventninger til en udvikling hos barnet i forhold til læring er med til at fordre udviklingen.

I begge kommuner har projekterne medført en tydelig fremgang for de involverede børn.

Et tredje, men ikke ligeså udfoldet eksempel på praksis vedrørende systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer er fremkommet i en anden casekommune. Denne kommune arbejder ikke som de andre fremhævede kommuner med en specifik indsats, rettet mod styrkelse af læringsmiljøet for anbragte børn og unge og har ligeledes ikke gennemført intern evaluering af egen praksis. Kommunen fortæller om en praksis, hvor der er rettet et særligt fokus på at sikre både det socialfaglige og det skolefaglige blik på barnets styrker, udfordringer og behov som en del af den børnefaglige undersøgelse og visitationen til anbringelse. Kommunens ansvarlige fagcenter gør således brug af en koordinator for specialpædagogik og undervisning, der så vidt muligt inddrages i alle sager, hvor Fagcenter for Børn og Familier træffer afgørelse om en anbringelse – enten som anbringende kommune eller som stedlig kommune, der modtager et barn, anbragt af en anden kommune. Kommunen prioriterer denne inddragelse på tværs af fagcentre for at sikre, at anbringelse og visitation til skoletilbud går hånd i hånd, og at udredningen ikke har et isoleret fokus på barnets trivsel og sociale forudsætninger, men fra start ligeledes sætter fokus på det skolefaglige og barnets læringsmæssige behov.

Det er kommunens erfaring, at systematisk inddragelse af det skolefaglige og specialpædagogiske perspektiv i afdækningsfasen af en anbringelsessag kræver konsekvens i samarbejdet. Det at inddrage en ekstra fagperson fra et andet fagcenter som en fast del af beslutningen om en anbringelse, er især udfordrende i meget akutte sager, hvor der ofte skal handles og træffes afgørelse hurtigt. Kommunen oplever, at inddragelse af koordinatoren i disse sager bliver sårbar og ofte afhængig af, om det er sagsbehandlere, der i forvejen har et veletableret forhold med koordinatoren/det andet fagcenter, der er ansvarlige i sagen. Imidlertid oplever kommunen det tværprofessionelle perspektiv i afdækningen som meget væsentligt, idet det rette skoletilbud er understøttende for en succesfuld og stabil anbringelse.

4.2 Fagligt element 2: Tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag



Litteraturgennemgang og dybdestudier har afdækket, at *et tæt samarbejde om barnets/den unges læringsmiljø mellem de nære voksne og professionelle i barnets hverdag* kan være et væsentligt fagligt element i indsatsen, rettet mod at styrke læringsmiljøet for anbragte børn og unge.

De inkluderede studier belyser den svenske indsats "Skolfam", den norske udgave ("Sammen for læring") og den danske udgave ("LUKoP") af indsatsen, hvori dette faglige element fremhæves som et centralt element.

De fremkomne studier fra Sverige og Norge er alle udført som før-eftermålinger uden kontrolgruppe, foretaget med et valideret måleredskab (REF). I Danmark er der foretaget et randomiseret kontrolleret forsøg, der har påvist effekt af LUKoP (Vive, 2018). Gennem en netværksbaseret tilgang til skolestøtte forsøger indsatsen at skabe kontinuitet i barnets skolegang og involvere barnets nære voksne, både i skolen og i plejefamilien, i et tættere, mere forpligtende og mere målrettet samarbejde om barnets udvikling, som rummer et fokus på både barnets almene udvikling og den skolefaglige læring. De udvalgte studier påviser ikke effekten af det tætte samarbejde i sig selv. Typisk tilskrives effekten selve den udførte indsats over for barnet, og det tætte samarbejde nævnes som understøttende for en tilfredsstillende og derved resultatskabende udførelse af indsatsen. I det norske studie fremhæves det, at det betragtes som lovende i forhold til betydningen af det tætte samarbejde, at der er påvist en statistisk signifikant forbedring hos barnet.

De inkluderede studier indikerer, at styrkelsen af barnets faglige kompetencer og de læringsmiljøer, barnet er del af, kalder på et tæt samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag, dvs. lærere, anbringelsessted, biologiske forældre og øvrige relevante aktører i barnets netværk. Det er betydningsfuldt, at barnets udvikling og behov for støtte ses fra forskellige faglige vinkler og positioner. Formålet er at skabe en stærk sammenhæng på tværs af læringsmiljøer i skole og hjem, så barnet oplever en fælles tilgang til den støtte, som gives, og at der handles rettidigt på de behov og udfordringer, der opstår undervejs. Samarbejdet skal derfor være systematisk, løbende og bindende.

Tabel 2: Studier, der belyser elementet "Tæt samarbejde mellem nære voksne og professionelle i barnets hverdag"

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelserdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Bernfort L, Lundqvist M	Är insatsen SkolFam lönsam? Utvärdering av SkolFam2 i Norrköpings kommun	Sverige	2014	Tværsnit/ longitudinal	7-11 år	Høj	Resultaterne viser forbedringer i akademiske færdigheder
Durbeej, N., & Gumpert, C. H.	Effektutvärdering av arbetsmodellen Skolfam bland familjehemsplacerade barn i Sverige. Estimation of the effects of Skolfam	Sverige	2016	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Undersøgelsen viser, at børn, der har modtaget interventionen, er blevet lidt bedre over tid, når det drejer sig om perceptuel evne, generel kognitiv evne og evne til at læse hele ord. Interventionsgruppens evne til at stave var uændret over tid
Backe-Hansen, Elisabeth & Havik, Toril & Backer, Arne Grønningsæter (red.)	Kapitel: Å styrke fosterbarns læring – erfaringer fra et utviklings- og forskningsprosjekt i rapporten Fosterhjem for barns behov	Norge	2013	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Indikationer på positive effekter
Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Aldenius Isaksson	Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study	Sverige	2011	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Resultaterne af indsatsen er højere IQ og bedre psykisk helbred
Vinnerljung et al.	Barn kan inte vänta Projekt: Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhem.	Norden	2015	Litteratur-opsamling	Alle anbragte børn og unge	Middel	Anbragte børn og unge klarer sig dårligere fagligt og har generelt dårligere livskvalitet
VIVE	Skolestøtte til børn i familieleje – Delrapport I. Et effektstudie	Danmark	2018	RCT	1.-8. klasse	Høj	Der ses ingen effekter af FsL på de anvendte effektmål. Der ses en positiv effekt for flere effektmål for LUKoP-gruppen, fx faglige kompetencer, selvom de er relativt beskedne
VIVE	Skolestøtte til børn i familieleje – Delrapport II. Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen	Danmark	2018	Mixed method	1.-8. klasse	Middel	(Der undersøges ikke effekter)

Hvordan og hvorfor virker det?

På tværs af studierne af Skolfam, Sammen for læring og LUKoP fremhæves en række forhold i det tætte samarbejde, der er med til at kvalificere samarbejde og øge elementets understøttelse af indsatsens virkning. Samarbejdet skal være systematisk, løbende og bindende. For det første er det således centralt for indsatsen, at resultaterne af den indledningsvise udredning af barnet, foretaget af hhv. psykolog og socialpædagog med særlige kompetencer til at udføre de to målinger, som en del af det tætte samarbejde systematisk overleveres til de fagpersoner (plejeforældre og lærere), der i det daglige udfører indsatsen over for barnet. Derudover at alle involverede fagpersoner i fællesskab udarbejder en individuel plan med skolestøttende tiltag for barnet i skolen og i plejefamilien.

Det fremhæves for det andet som centralt, at samarbejdet skal være regelmæssigt og ske løbende for at understøtte effekten af indsatsen. I Skolfam/Sammen for læring/LUKoP afholdes der som udgangspunkt otte samarbejds møder henover 12 (Sverige og Norge) eller 18 (Danmark) måneder, hvor de involverede fagpersoner mødes og drøfter barnets udvikling. I det norske studie understreges det, at jo flere samarbejds møder, der er gennemført, jo mere systematisk er den øvrige indsats blevet gennemført (Backe-Hansen, Havik & Grønningsæter, 2013).

For det tredje er det et fast element i indsatsen, at der fast er repræsenteret forskellige fagligheder i samarbejdet omkring den skoleunderstøttende indsats. Det fremhæves som en særlig styrke ved indsatsen at barnets udvikling og støtten hertil ses fra forskellige vinkler. Fx kan indsatsen ikke udføres af den kommunale forvaltning alene, men skal involvere skole og plejeforældre (Backe-Hansen, Havik & Grønningsæter, 2013).

Hvordan kan det gribes an i praksis?

Gennem screeningsfasens dybdestudier er der identificeret kvalificerede eksempler på, hvordan tæt samarbejde mellem barnets nære voksne i plejefamilie/på anbringelsessted og de fagprofessionelle i skolen kan tilrettelægges. Med andre ord er de i praksis identificerede eksempler "tættere på barnet" end eksemplerne på afprøvede indsatser fra litteraturen, hvor der er fokus på samarbejdet mellem de specialiserede fagpersoner, der foretager udredninger af barnet, og de fagpersoner, der udfører indsatsen i direkte relation til barnet. I praksis ses eksempler, hvor det tætte samarbejde finder sted mellem fagpersoner, der alle er i berøring med barnet. Blandt andet har en kommune gode erfaringer med, at en skolekoordinator på en døgninstitution er skolernes indgang til institutionen, hvilket har skabt et tæt samarbejde mellem anbringelsesstedet og skolerne. I en anden kommune har anbringelsesstederne "opvækstmiljøerne" ligeledes gode erfaringer med at skabe og opretholde tæt kontakt og samarbejde med skolen og i forlængelse af dette agere som bindeled mellem skole og fritid.

Fælles blik på barnet gennem samarbejde og kommunikation mellem skole og anbringelsessted i to kommuner

I to kommuner går anbringelsesstederne aktivt ind i samarbejdet med skolerne med henblik på at skabe et fælles blik på og forståelse af barnet og dets adfærd og vanskeligheder. Fælles for praksis i de to kommuner er, at der er skabt en kultur eller nogle rutiner i hverdagen, hvor de voksne omkring barnet på anbringelsesstedet såvel som på skolen er opmærksomme på at overlevere al information til hinanden via Skoleintra, som kan være relevant i forhold til barnets humør, overskud, koncentration mv. I bredere forstand søger de også at skabe forståelse af barnets liv ved at invitere lærere og pædagoger fra skolen "hjem" på institutionen. Blandt nøgleaktører i begge kommuner er der en oplevelse af, at samspillet om barnet har positiv betydning for, hvordan barnet bliver mødt i skolen og inkluderet i klassefællesskabet. Desuden samarbejder anbringelsessted og skole i begge kommuner om at styrke barnets venskaber og fritidsliv, fx ved at lave legeaftaler på barnets vegne og tilmelde barnet til fritidsaktiviteter sammen med klassekammerater.

I den ene kommune er ansvaret for at skabe et godt samarbejde mellem barnets nære voksne placeret hos en "skolekoordinator". Skolekoordinatoren er en pædagogisk uddannet medarbejder på døgninstitutionen i kommunen, som har øremærket omtrent halvdelen af sin tid til at varetage koordinatorfunktionen. I funktionen ligger der blandt andet, at vedkommende er skolernes faste indgang til institutionen og tovholder på Skoleintra. I modsætning til de øvrige pædagogiske medarbejdere på institutionen, har skolekoordinatoren ikke døgnvagter. Dette opretholder vidensflowet mellem skole og døgninstitution i hverdagen, så der kan handles på information og meddelelser om barnet i rette tid. På opstartsmødet overleverer skolekoordinatoren vigtig viden om barnets situation og vanskeligheder, og deltagerne ser sammen på afdækningen af barnets belastningsgrad (se afsnit 3.2.1). Et af formålene med de løbende opfølgingsmøder er at sikre et fælles fokus på og tilgang til barnet, bl.a. i perioder med overgange og lærerskift.

I den anden kommune er der både samarbejde mellem skole og anbringelsessted på formelt og uformelt plan. På det formelle plan deltager skoleledere i netværksmøder, så de ved, hvad der sker i barnets liv og kan videreformidle til barnets lærere og pædagoger. På det uformelle plan arbejder leder og medarbejdere på anbringelsesstedet løbende på at skabe forståelse af barnets situation hele vejen rundt. Blandt andet deltager anbringelsesstedet i første forældremøde, efter barnet er startet på skolen, og fortæller om barnet. Ligeledes prioriteres det at holde børnefødselsdage, hvor hele klassen inviteres, og forældrene bydes på kaffe, når de henter efter fødselsdagen. Desuden er der faste aftaler om, hvornår og hvor ofte en pædagog fra anbringelsesstedet holder opfølgingsmøder med skolen.

Kilde: Casestudier i to casekommuner, maj 2019

Hvad driver resultaterne af det tætte samarbejde?

Opsummerende peger nøgleaktører i de to kommuner på tre drivkræfter for, at samarbejde mellem barnets nære voksne har positiv betydning for barnets udvikling og trivsel:

- Kontinuerligt samarbejde og kontakt, også når det går godt.
- Gensidig tillid til, at begge parter ønsker det bedste for barnet og anerkendelse af hinandens (forskellige) viden og kompetencer.
- At ansvaret for at koordinere samarbejdet er placeret hos en person mindsker risikoen for, at noget falder ned mellem to stole [en kommune].

4.3 Fagligt element 3: Faglig sparring til plejeforældre og anbringelsessteder



Flere af de inkluderede studier præsenterer virksomme indsatser, hvori *faglig sparring, herunder målrettet støtte og hyppig kontakt til plejeforældre og anbringelsessteder, varetaget af en fast koordinator eller tovholder* kan siges at være et centralt element, der understøtter virkningen af indsatsen.

Ligeledes er der gennem screeningsfasens dybdestudier indhentet kvalitativ viden om eksempler fra praksis, hvor der er erfaringer med målrettet støtte til plejeforældre og anbringelsessteder. Dette faglige element handler om, at plejeforældre og medarbejdere på anbringelsesstedet klædes på til systematisk at støtte barnets faglige udvikling på måder, der er meningsfulde for barnet samt bidrager til positive læringsoplevelser for barnet i hjemmet. Eksempelvis har forskning vist, at plejeforældres systematiske læsetræning med barnet kan forbedre barnets læseevner. Undersøgelser tyder samtidig på, at det har betydning for den faglige sparring og virkningen af støtten, at den sker systematisk og med en vis hyppighed.

Målrettet støtte og hyppig kontakt til plejeforældre og anbringelsesstedet foregår i hjemmet eller på anbringelsesstedet, varetages typisk af en tovholder eller koordinator, forankret i forvaltningen, og har til formål at klæde plejeforældre og medarbejdere på anbringelsesstedet bedst muligt på til at understøtte det anbragte barns faglige udvikling og læring gennem øget fokus på og træning af barnets faglige færdigheder i det udvidede læringsmiljø i hjemmet for på den måde at styrke barnets forudsætninger for læring i skolen. Den målrettede støtte til plejeforældre, som er afprøvet i de medtagne studier, indebærer endvidere en form for uddannelse til plejeforældrene.

Vidensgrundlaget for dette element vurderes at være af medium styrke, for så vidt angår viden og sparring til plejeforældre. De fem studier, som har belyst målrettet støtte til plejeforældre som element i en indsats, rettet mod at styrke anbragte børns læring, omhandler de to indsatser Paired Reading og Forældre som lektiehjælpere.

Studierne vedrørende Paired Reading er foretaget i en svensk kontekst som før-/eftermåling uden kontrolgruppe og har vist gode resultater af indsatsen. Forældre som lektiehjælpere er udviklet i Danmark på baggrund af international viden af en vis tyngde om tutorindsatser og er undersøgt som en del af et effektstudie af flere indsatser, rettet mod anbragte børn og unges læring. Effektstudiet har ikke vist signifikant effekt af indsatsen og er suppleret med et implementeringsstudie med lavt evidensniveau, der belyser drivkræfter og barrierer for at opnå en virkning af indsatsen. Det er væsentligt at påpege, at hovedparten af den fremkomne viden, både fra studier og fra praksiserfaringer, omhandler faglig sparring til plejeforældrene. Der kan således siges at være et videnshul i forhold til, hvad der specifikt kendetegner sparring til anbringelsessteder. Der er dog samtidig en vis grad af overførbarhed i den viden, der er identificeret om sparring til plejeforældre, som således vurderes også at være relevant i belysningen af, hvorledes sparring til anbringelsessteder bør foregå.

Tabel 3: Studier, som belyser elementet "Faglig sparring til plejeforældre og anbringelsessteder"

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelserdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Tideman, E. et al.	Paired Reading – Ett försök i sju kommuner med lästråning för familjehemsplacerade barn	Sverige	2013	Før/efter	8-12 år	Middel	Børnene øgede i gennemsnit deres læsningsalder med 11,4 måneder; det vil sige ca. syv måneder mere end forventet udvikling over tid
Vinnerljung Bo, et al.	Paired Reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention	Sverige	2014	Før/efter	8-12 år	Middel	Forbedringer i læse- og skrivefærdigheder
Vinnerljung et al.	Barn kan inte vänta Projekt: Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhem	Norden	2015	Litteraturopsamling	Alle anbragte børn og unge	Middel	Anbragte børn og unge klarer sig dårligere fagligt og har generelt dårligere livskvalitet
VIVE	Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport I. Et effektstudie	Danmark	2018	RCT	1.-8. klasse	Høj	Der ses ingen effekter af FsL på de anvendte effektmål. Der ses en positiv effekt for flere effektmål for LUKoP-gruppen, fx faglige kompetencer, selvom de er relativt beskedne
VIVE	Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport IV. Et implementeringsstudie af "Forældre som lektiehjælpere"	Danmark	2018	RCT	1.-8. klasse	Høj	Ikke målbare effekter, men forældre oplever positive effekter for barnets motivation og faglighed

Hvordan og hvorfor virker det?

Paired Reading – på dansk Makkerlæsning – er afprøvet med påvist effekt i England og Sverige og afprøves i perioden 2016-2019 i Danmark. I indsatsen udgør plejeforældre læsemakkere til det anbragte barn, mens en pædagog er tovholder for indsatsen og fungerer som løbende sparringspartner for plejeforældrene. Den løbende sparring suppleres desuden af en uddannelsesdag til plejeforældrene, hvor de introduceres til metoden og bliver klædt på til at udføre læsetræningen med barnet.

I Sverige er det påvist ved hjælp af en før-/eftermåling uden kontrolgruppe (Tideman, E. et al. (2013), Vinnerljung Bo, et al. (2014)), at indsatsen har resulteret i en forbedring af børnenes læseevne med ca. et år. Det fremhæves i studierne af Paired Reading som centralt for at understøtte indsatsens virkning, at tovholderpædagogen er i kontinuerlig og hyppig kontakt med plejeforældrene. Både for at sikre, at læsetræningen udføres og for at stille sig til rådighed med faglig sparring over for plejeforældrene. Tilsvarende indebærer den hyppige kontakt, at plejeforældrene ugentligt afrapporterer til pædagogen, hvordan det går med barnets læsning. Det opleves som en motiverende form for forpligtelse for plejeforældrene kontinuerligt at læse med barnet, og i studiet vurderes plejeforældrenes systematiske tilgang, som bl.a. bliver fastholdt gennem den løbende sparring og afrapportering, at have positiv indvirkning på effekten af indsatsen.

Hvad kan hæmme virkningen?

Der er fremkommet viden om elementet i VIVE's effektstudie af Forældre som lektiehjælper (FsL) fra 2018. FsL blev igangsat af VIVE på baggrund af international forskningsviden med høj evidens om positive effekter af tutorinterventioner, rettet mod anbragte børn og unge, og bestod af et heldagskursus og et opfølgingskursus til plejeforældre samt af 40 ugers hjemmetræning til det anbragte barn, udført af plejeforældrene. I indsatsperioden stod en ekstern vejleder til rådighed med sparring og hjælp til konkrete situationer. Imidlertid var det langt fra alle plejeforældre, der valgte at benytte denne mulighed for at få sparring, ligesom ca. halvdelen af de deltagende plejeforældre valgte ikke at deltage i genopfriskningskurset, som var en del af indsatsen. Af VIVE fremhæves det mere fleksible element i indsatsen – at plejeforældrene selv kan vælge, i hvor høj grad de vil gøre brug af tilbuddet om sparring og kurser – som en del af forklaringen på, at effektstudiet ikke har kunne påvise signifikant effekt af FsL, i modsætning til canadiske RCT-studier af en tilsvarende indsats, hvor flere elementer, herunder hyppig sparring og deltagelse i uddannelse, har været obligatoriske (VIVE, 2018). Det lader således til at have betydning for elementets virkning, at den målrettede støtte sker systematisk og med en vis hyppighed.

Hvordan kan det konkret gribes an i praksis?

Gennem screeningsfasens dybdestudier er en kommunes erfaringer med en fokuseret sprog- og læringsindsats for anbragte børn i plejefamilier blevet identificeret som et kvalificeret eksempel på, hvorledes elementet om målrettet støtte til plejeforældre kan operationaliseres. Kommunen har i 2018 gennemført projektet som en pilotafprøvning blandt plejefamilier til i alt 15 børn i alderen 0-10 år.

Indhold i den målrettede støtte til plejeforældre i et projekt vedrørende lærerfaglig supervision til plejefamilier i en udvalgt casekommune

For 0-5-årige børn besøges plejeforældrene fire gange om året. Vejledningen tager udgangspunkt i:

- den sproglige og kommunikative udvikling i hjemmet.
- den udviklingsprofil og sprogtest, der ligger fra børnehaven.
- skoleparathed, og hvordan hjemmet kan støtte op til skoleparathed.
- årlig uddannelseseftersmiddag/aften med fokus på den sproglige og kommunikative udvikling, og hvordan plejeforældrene aktivt kan støtte op om den.

For 6-10-årige børn besøges plejeforældrene fire gange om året. Vejledningen tager udgangspunkt i:

- den dialogiske læsning og den sproglige udvikling.
- skoleudtalelse fra november og maj måned.
- talgenkendelse, talforståelse og mængdeforståelse.
- en årlig uddannelseseftersmiddag/aften, hvor plejeforældrene bliver undervist i, hvordan de på bedste vis støtter op om læsningen i hjemmet (afholdes af læsevejleder og læringsvejlederen – ikke igangsat endnu).
- inklusion (oplever plejebarnet sig som en aktiv deltager i klassen?) Og hvis ikke, hvad er det, der gør, at han/hun er udsat?

For 11-15-årige børn besøges plejeforældrene tre gange om året. Vejledningen tager udgangspunkt i:

- den dialogiske læsning.
- skoleudtalelse fra november og maj måned.
- en årlig uddannelseseftersmiddag/aften, hvor plejeforældrene bliver undervist i, hvordan de på bedste vis støtter op om plejebarnets faglige niveau (læsning og matematik).
- Inklusion.
- Uddannelsesparathed.

For unge i alderen 16-22 år besøges plejeforældrene 1 gang. Vejledningen tager udgangspunkt i:

- at sikre, at den unge er kommet på rette vej med henblik på videregående uddannelse eller andet.
- samarbejde med UU-vejlederen.

Kilde: Besøg i casekommune, maj 2019, samt kommunens interne evaluering

Ligeledes kan en anden udvalgt kommunes erfaringer med lærerfaglig supervision til plejefamilier beskrives som et eksempel på lovende praksiserfaringer med det faglige element. Kommunen gennemførte i perioden september 2015 til juni 2016 projektet og har efterfølgende forankret den lærerfaglige supervision til plejefamilier som en fast del af deres indsats på området. I projektperioden blev 10 børn udvalgt til at modtage indsatsen, og 10 børn blev udvalgt til kontrolgruppe.

Hvad driver ifølge praksis resultaterne af den målrettede støtte til plejeforældre?

Kommunens egen før-/eftermåling i form af et spørgeskema til plejeforældrene, telefoninterview med plejeforældre samt vurdering af indsatsens resultater fra de involverede fagpersoner fra forvaltningen indikerer, at langt de fleste af de deltagende børn har gennemgået en positiv sproglig og læsefærdighedsmæssig udvikling, og at børn og plejeforældre generelt har udviklet en mere positiv og motiveret tilgang til barnets læring og skolegang.

Den projektansvarlige familieplejekonsulent og sprog- og læringskonsulenten i kommunen fremhæver sprog- og læringskonsulentens hyppige og kontinuerlige personlige kontakt til plejeforældrene som afgørende for, at indsatsen skaber resultater. De fortæller, at plejeforældrene som følge af den målrettede støtte fra sprog- og læringskonsulenten har vist øget bevidsthed og højnet motivationen for at arbejde med sprog og læring. Motivationen er bl.a. blevet skabt gennem konsu-

læntens kontinuerlige fokus på barnets ressourcer, fx ved at henlede plejeforældrenes blik på situationer, barnet faktisk mestrer, og derefter guide dem i, hvorledes de gode erfaringer og barnets mestring i en situation kan overføres til andre situationer.

De fortæller, at plejeforældrene giver udtryk for, at de gennem projektet er blevet mere opmærksomme på hjemmelæringsmiljøets betydning og har øget deres fokus på barnets læring. Særligt plejeforældre til skolebørn nævner, at de gennem den målrettede støtte er blevet mere bevidste om, hvor børnene ligger fagligt, og hvad de kan forvente, barnet skal kunne – samt det positive i at møde barnet med forventninger. De har fået viden om, hvad de konkret skal gøre, fx i forhold til at hjælpe barnet med læsning, og gennem den målrettede støtte har de fået anbefalet og brugt nye værktøjer og redskaber i deres indsats over for barnet.

Nogle plejeforældre oplevede, at de i starten skulle bruge tid på sætte sig ind i nye ting eller tage den nye opgave til sig, men har tilkendegivet over for forvaltningen, at dette overordnet har været en positiv erfaring. De har ifølge kommunen sat ord på en oplevelse af, at deres rolle har ændret sig gennem bl.a. de mål, der i forbindelse med den målrettede støtte fra sprog- og læringskonsulenten blev opsat, fordi de nu vidste, hvilken vej de skulle arbejde.

I kommunen, hvor der er arbejdet med lærerfaglig supervision til plejeforældre, har den interne evaluering af pilotafprøvningen afdækket, at de 10 deltagende børn oplevede en fremgang på hhv. 80 pct. i LUS-test og 60 pct. i Mattest. Til sammenligning oplevede børnene i kontrolgruppen en fremgang på 25 pct. i begge test.

Kommunen vurderer, at den målrettede støtte til plejeforældrene styrker plejeforældrenes fokus på læring. Der sker et skifte i, hvordan plejeforældrene ser deres rolle; fra omsorg til også at indeholde et fokus på en professionel indsats over for barnets læring. Det medfører, at plejeforældrene udfører flere læringsunderstøttende aktiviteter med barnet, ligesom deres forventninger til en udvikling hos barnet i forhold til læring er med til at fordre udviklingen.

Et andet aspekt, som fremhæves af de involverede fagpersoner i kommunen, er formuleringen af og opfølgningen på mål for barnets læring. Her er det erfaringen, at den målrettede støtte bør tage udgangspunkt i mål, som plejeforældrene er primus motor i at opstille, for på bedst mulige vis at understøtte plejeforældrene i at arbejde kontinuerligt med disse mål. Både fordi plejeforældrene er dem, der kender barnet bedst, men også af hensyn til deres ejerskab til målene. Den lærerfaglige supervisor får således en vejledende eller coachende rolle i forhold til opsætning af målene, og hvilke handlinger der skal udføres for at nå dem.

4.4 Fagligt element 4: Faglig sparring og vejledning til fagprofessionelle i skolen



Et enkelt studie fremhæver, at *faglig sparring mellem en fagprofessionel med specialpædagogiske kompetencer og barnets lærere og pædagoger i skolen* kan understøtte barnets inklusion i skolen samt sociale og faglige udvikling. Ud over sparring om pædagogiske og didaktiske metoder kan der også ligge et element af opmuntring og motivation af barnets lærere og pædagoger i elementet.

Formålet med elementet Faglig sparring og støtte til barnets lærere og pædagoger i skolen er at understøtte barnets inklusion i skolens almene læringsmiljøer samt at sikre skolens samtidige fokus på barnets faglige udvikling og trivsel. Den faglige sparring skal støtte lærere og pædagoger i at finde frem til den metode eller tilgang, som giver barnet de bedste forudsætninger for at lære og trives i skolen. I en undersøgelse fremhæves, at faglig sparring, ydet af en fagprofessionel med specialpædagogisk viden og kompetencer, kan fremme barnets inklusion i skolen samt dets faglige

og sociale udvikling. Ifølge studiet kan sparringen med fordel også indeholde opmuntring og motivation af barnets lærere.

Vidensgrundlaget for elementet er spinkelt, og den sparsomme forskning om elementet peger på, at der er videnshuller på netop dette område. Relevansen af elementet styrkes dog af, at der gennem screeningsfasens dybdestudier er identificeret lovende praksis med faglig sparring som omdrejningspunkt. Studiet og praksiseksemplet antyder, at faglig sparring med indbygget motivation kan styrke de voksne i skolen i at fortsætte processen med at identificere og afprøve virkningsfulde greb og metoder til at inkludere barnet og støtte dets udvikling.

Table 4: Studie, som belyser elementet "Faglig sparring og vejledning til fagprofessionelle i skolen"

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelsesdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Aldenius Isaks-son	Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study	Sverige	2011	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Resultaterne af indsatsen er højere IQ og bedre psykisk helbred

Hvordan kan det konkret gribes an i praksis?

I en af casekommunerne har skole og skolekoordinator, forankret på en døgninstitution, gode erfaringer med faglig sparring om barnets behov i skolen. Sideløbende med den systematiske afdækning og opfølgning på barnets vanskeligheder og støttebehov, som er beskrevet ovenfor, giver skolekoordinatoren faglig sparring til de lærere, pædagoger mv. på skolen, som har den daglige kontakt til barnet.

Faglig sparring med fokus på positive afvigelser

I den første tid efter et barn eller en ung er flyttet ind på døgninstitutionen og er startet i en af de lokale skoler, foregår sparringen mellem skolekoordinatoren og de relevante fagprofessionelle på skolen gerne hyppigt og løbende. Barnet har i denne periode ofte et massivt støttebehov, som skolekoordinatoren og skolen i samarbejde og med afsæt i afdækningen af barnets vanskeligheder skal finde den bedste tilgang til at imødekomme. Derfor står skolekoordinatoren i denne periode til rådighed for sparring efter behov, hvilket i praksis kan betyde flere gange om ugen, også over telefon.

Formålet med den faglige sparring er altid at finde frem til den metode eller tilgang, som hjælper barnet bedst med at trives i skolen. Der afprøves en metode ad gangen, indtil barnets lærere og pædagoger på skolen har lagt sig fast.

Konkret består sparringen i dialog og refleksion om den metode, som skolen aktuelt arbejder med, herunder hvordan metoden virker i relation til det specifikke barn, om der er behov for at gøre noget anderledes og hvad. Sparringen har karakter af en opdagelsesrejse, idet skolekoordinatoren og de fagprofessionelle har fokus på de situationer og kontekster, hvor barnet trives; skyldes det den bestemte lærer eller pædagog, hvad gør han eller hun helt konkret, kan det bredes ud til andre situationer og kontekster?

Indtil barnets lærere og pædagoger på skolen og de fagprofessionelle har lagt sig fast på en tilgang, består sparringen i dialog og refleksion om den valgte metode, herunder hvordan den virker i relation til det specifikke barn, og hvad man evt. kan gøre anderledes. I den periode har skolekoordinatoren også fokus på at "holde lærerne varme og dermed holde barnet i skolen". Efterhånden som barnet falder til i klassen, bliver den faglige sparring mere systematisk og planlægges forud i tid.

Kilde: Interview med skolekoordinator i udvalgt casekommune, maj 2019

4.5 Fagligt element 5: Fast faglig støtte til barnet



Dette element indebærer, at *barnet eller den unge modtager en form for faglig støtte på fast basis*. Den faglige støtte gives i fritiden og er dermed skoleunderstøttende uden at være en del af barnets undervisning i skolen. Flere undersøgelser dokumenterer, at en fast faglig støtte til det anbragte barn skaber positive resultater for barnets udvikling og læring (fx gennem lektiehjælp eller læsetræning).

Den faglige støtte gives i fritiden, men koordineres i tæt sammenhæng med barnets skole. Dermed er den faglige støtte skolestøttende uden at være en del af barnets undervisning i skolen. Fast faglig støtte til anbragte børn og unge er i de afprøvede indsatser i forskningen kendetegnet ved at foregå hyppigt og minimum en gang om ugen.

Samtlige syv studier, som undersøger virkningen af fast faglig støtte, finder positive resultater for de anbragte børn og unge, som modtager indsatserne. Den positive virkning af elementet om fast faglig støtte er ganske velunderbygget, idet tre studier bygger på egentlige effektdesigns. Derudover bygger et enkelt studie på et kvasi-eksperimentelt design, mens de øvrige tre studier gør brug af før- og eftermålinger.

Tabel 5: Studier, der belyser elementet "Fast faglig støtte til barnet"

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelingsdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Forsman, Hilma & Bo Vinnerljung*	Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review	Sverige	2012	Litteraturreview af international litteratur	Alle anbragte børn og unge	Middel	Tutor- og mentorordninger har størst effekt
Forsman, H. & J. Bejbom	Letterbox Club för barn i familjehem	Sverige	2016	Før/efter	Børn i grundskolealder	Middel	Et barns gennemsnitlige læsningsalder udviklede sig med to måneder for hver måned i projektet, dvs. dobbelt så meget, som man forventede
Geenen, S., Powers, L. E., Powers, J., Cunningham, M., McMahon, L., Nelson, M., & Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care.	Experimental study of a self-termination intervention for youth in foster care	USA	2013	RCT	13-18 år	Høj	Resultaterne peger på effekter for interventionsgruppen i selvbestemmelselementer, engagement i uddannelsesplanlægning, skolepræstationer og reduceret angst og depression
Tideman, E. et al.**	Paired Reading – Ett försök i sju kommuner med lästräning för familjehemsplacerade barn	Sverige	2013	Før/efter	8-12 år	Middel	Børnene øgede i gennemsnit deres læsningsalder med 11,4 måneder, det vil sige ca. syv måneder mere end forventet udvikling over tid
Vinnerljung Bo, et al.**	Paired Reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention	Sverige	2014	Før/efter	8-12 år	Middel	Forbedringer i læse- og skrivefærdigheder

Note*: Review af international litteratur, som indeholder fem relevante og metodisk stærke studier af tutorindsatser, gennemført i USA og Canada.

Note**: Tideman et al. (2013) og Vinnerljung et al. (2014) bygger på samme datagrundlag og viser samme resultater og tælles derfor som et studie.

Hvordan og hvorfor virker det?

Fast faglig støtte til anbragte børn og unge er i studierne kendetegnet ved at foregå hyppigt i løbet af indsatsperioden. Typisk modtager barnet 1-3 timers støtte om ugen, enten på en gang eller fordelt over kortere sessions hver anden eller hver tredje dag. Indsatsperioden strækker sig fra 16 til 30 uger i de inkluderede studier. At støtten leveres på fast basis over en længere periode, gør det formentlig muligt at fastholde barnet i en positiv udvikling. Hovedparten af studierne omhandler *individuel* fast faglig støtte, men der findes også positive resultater af *gruppebaseret* fast faglig støtte.

Et andet kendetegn ved dette element er, at den faglige støtte typisk fokuserer på at forbedre barnets læserelaterede færdigheder og kompetencer, eksempelvis stavning, læsehastighed, læseforståelse, faglig læsning mv.

Et enkelt studie skiller sig ud ved, at den faste støtte ikke har et eksplicit fagligt indhold, men i stedet består i, at anbragte unge, som er i gang med en ungdomsuddannelse, coaches i at anvende evner til selvbestemmelse (self-determination skills) til at opnå deres uddannelsesrelaterede mål. Studiet indikerer positive resultater af coachingforløbet i form af engagement i uddannelses- og karriereplanlægning, tid brugt på at læse lektier samt reduktion af angst og depression. Der findes ikke en effekt på egentlige faglige mål (Geenen et al., 2013).

I hovedparten af studierne er det plejeforældre eller frivillige tutorer, der yder den faste faglige støtte. I et enkelt tilfælde er de frivillige tutorer læreruddannede. I de øvrige studier modtager plejeforældre eller tutorer en form for træning i en bestemt metode eller fremgangsmåde forud for indsatsen. De rette didaktiske og pædagogiske kompetencer samt viden om metoder kan dermed være en forudsætning for, at fast faglig støtte har en positiv virkning på børnenes faglige udvikling.

Ingen af studierne, som beskæftiger sig med fast faglig støtte til barnet, omhandler eventuelle sideeffekter af relationen til den frivillige tutor eller samværet med plejeforældrene om læsning.

Endelig omhandler et enkelt studie indsatsen Letterbox Club (Klub Penalhus), hvor børn i familiepleje modtager en pakke med bøger hver måned i en halvårsperiode. Plejeforældrene opfordres til at opmuntre og tilskynde barnet til at læse, men der er ikke nogen retningslinjer for fx hyppighed og varighed af læsningen eller metoder til at understøtte barnets læsning. I praksis agerer plejeforældrene mere eller mindre forskelligt, men forskerne bag studiet vurderer, at deres involvering og engagement har betydning for den læseudvikling blandt børn, som studiet antyder (Forsman & Bejbom, 2016).

Hvordan kan det gribes an i praksis?

Som led i screeningsfasens dybdestudier er der fundet et eksempel på fast faglig støtte til anbragte børn og unge, som har ført til gode praksiserfaringer. Eksemplet fra døgninstitutioner i en af casekommunerne viser, hvordan fast faglig støtte kan gribes an i praksis på en måde, som understøtter det udvidede læringsmiljø i hjemmet.

Fast faglig støtte i form af struktureret lektielæsning på døgninstitutioner

På de kommunale døgninstitutioner i en af de udvalgte casekommuner er lektielæsning en fast del af børnenes hverdag. Når børnene kommer hjem fra skole, tilbydes de en sund snack for at give dem energi til at lave lektier. Derefter taler de pædagoger, som er på vagt, med børnene om, hvilke lektier de har for. På den måde bliver børn og pædagoger enige om, hvad børnene skal nå inden næste dag.

Pædagogerne ved også, om nogle af børnene har månedsopgave for, og om de har brug for mere støtte og motivation i den forbindelse.

Som udgangspunkt laver alle børn og unge på de kommunale institutioner lektier hver dag efter skole. Hvis et barn alligevel ikke får lavet sine lektier til næste dag, sørger pædagogerne for at skrive til barnets lærer på Skoleintra, så vedkommende er forberedt, når barnet møder i skole.

Kilde: Interview med tilbudsleder i udvalgt casekommune, maj 2019

Hvad driver implementeringen og udbyttet af fast faglig støtte til barnet?

Ifølge de involverede aktører i kommunen er fast faglig støtte i form af struktureret lektielæsning en del af en kultur på døgninstitutionerne, hvor medarbejdere såvel som børnene og de unge tillægger det at gå i skole og lave lektier positiv værdi. Fra ledelsens side forudsætter det, at der til medarbejderne kommunikeres en forventning om, at lektielæsning er på programmet hver dag. Det opleves som vigtigt at sætte den faglige støtte i faste rammer og skabe en positiv stemning omkring den, fx ved at tilbyde en lektielæsningsnack.

Tilbudslederen fortæller, at det øger børnenes trivsel i skolen at møde velforbredte hver dag. Der peges desuden på resultater i form af, at flere unge på institutionen gennemfører grundskolen og påbegynder en gymnasial uddannelse. Det faglige niveau i gymnasiet betyder dog, at medarbejderne på døgninstitutionen har sværere ved at hjælpe de unge med deres lektier.

4.6 Fagligt element 6: Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer



Der er grundlag for at fremhæve en *løbende inddragelse af specialiserede ressourcer i det tværprofessionelle samarbejde* som et væsentligt fagligt element i et styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge. Forskning fremhæver som et særligt aspekt ved det tværfaglige, tætte samarbejde om et anbragt barn vigtigheden af, at der er specialiserede faglige kompetencer repræsenteret.

Det sjette og sidste faglige element handler derfor om, at det kan være en fordel at trække på specialiserede ressourcer til fx at udrede barnets faglige og kognitive styrker og udfordringer og til at oversætte og omsætte viden fra udredningen til konkrete handlinger i de læringsmiljøer, som barnet indgår i, herunder pædagogiske og didaktiske tiltag. Derudover kan det være væsentligt at inddrage specialiserede ressourcer i den faglig sparring til de professionelle, der støtter barnet i hverdagen. Det handler om at være opmærksom på at nyttiggøre eksisterende ressourcer i fx PPR i indsatsens forskellige faser, ikke om at allokere særlige ressourcer til indsatsen.

Elementet er i litteraturgennemgangen fremkommet i tæt tilknytning til det ovenfor beskrevne element vedrørende et tæt samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag. Nærværende element er på samme måde som det ovenstående fremkommet hovedsageligt i de nordiske studier vedrørende Skolfam/Sammen for læring/LUKoP-indsatsen, som er undersøgt i Sverige og Norge ved hjælp af før/-eftermålinger uden kontrolgrupper (Backe-Hansen et al., 2013; Bernfort, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016; Tideman et al., 2011; Vinnerljung et al., 2015) og i Danmark som en del af et randomiseret kontrolleret forsøg vedr. skoleunderstøttende indsatser til anbragte børn og unge (Vive, 2018).

Den netværksbaserede tilgang i de tre versioner af Skolfam er karakteriseret ved sammensætningen af det tværfaglige team, som udgøres af på den ene side de fagpersoner tæt på barnet, der udfører selve indsatsen (lærer og plejeforældre), samt psykolog og speciallærer (i LUKoP) /specialpædagog (i Skolfam og Sammen for læring), der udfører målingerne som en del af udredningen (før-målingen) samt eftermålingen af barnet, og hvis væsentligste funktion derudover er at yde specialiseret faglig sparring til fagpersonerne, der udfører indsatsen.

Tabel 2: Studier, der belyser elementet 'Løbende inddragelse af specialiserede ressourcer'

Forfatter	Titel	Land	Årstal	Undersøgelingsdesign	Målgruppe	Vurderet evidens	Effekter
Bernfort L, Lundqvist M	År insatsen SkolFam lønsam? Utvärdering av SkolFam2 i Norrköpings kommun	Sverige	2014	Tværsnit/ longitudinal	7-11 år	Høj	Resultaterne viser forbedringer i akademiske færdigheder
Durbeej, N., & Gumpert, C. H.	Effektutvärdering av arbetsmodellen Skolfam bland familjehemsplacerade barn i Sverige. Estimation of the effects of Skolfam	Sverige	2016	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Undersøgelsen viser, at børn, der har modtaget interventionen, er blevet lidt bedre over tid, når det drejer sig om perceptuel evne, generel kognitiv evne og evne til at læse hele ord. Interventionsgruppens evne til at stave var uændret over tid
Backe-Hansen, Elisabeth & Havik, Toril & Backer, Arne Grønningssæter (red.)	Kapitel: Å styrke fosterbarns læring – erfaringer fra et utviklings- og forskningsprosjekt i rapporten Fosterhjem for barns behov	Norge	2013	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Indikationer på positive effekter
Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Alidenius Isaksson	Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study	Sverige	2011	Før/efter	Børn i grundskolealderen	Middel	Resultaterne af indsatsen er højere IQ og bedre psykisk helbred
Vinnerljung et al.	Barn kan inte vänta Projekt: Nordens Barn – Fokus på barn i fosterhem	Norden	2015	Litteratur-opsamling	Alle anbragte børn og unge	Middel	Anbragte børn og unge klarer sig dårligere fagligt og har generelt dårligere livskvalitet
VIVE	Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport I. Et effektstudie	Danmark	2018	RCT	1.-8. klasse	Høj	Der ses ingen effekter af FsL på de anvendte effektmål. Der ses en positiv effekt for flere effektmål for LUKoP-gruppen, fx faglige kompetencer, selvom de er relativt beskedne.
VIVE	Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport II. Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen	Danmark	2018	Mixed method	1.-8. klasse	Middel	Ej relevant, implementeringsstudie

Hvordan og hvorfor virker det?

Studierne af de tre variationer af Skolfam fremhæver som et særligt aspekt ved det tværfaglige, tætte samarbejde omkring et anbragt barn vigtigheden af, at der er tilstrækkeligt specialiserede faglige kompetencer repræsenteret. Det er en væsentlig del af indsatsen, at udredningen af barnet sker ved hjælp af validerede målemetoder, og psykologen og speciallærer/specialpædagog er således uddannet til at gennemføre disse med barnet. På baggrund af målingerne er det derudover væsentligt, at de er klædt på til at overlevere resultaterne af målingerne. Der ses i studierne eksempler på, at hovedsageligt danskfaglige speciallærere giver en mere udtømmende præsentationen af barnets resultater i dansk end i matematik, og at dette får konsekvenser i forhold til, hvilke mål der opsættes for den skolestøttende indsats over for barnet. Hvis speciallæreren ikke har de faglige kompetencer til en udførlig præsentation af matematiktesten, bør matematiklæreren, som har udført testen, inviteres til at deltage i overleveringen af disse resultater (Vive, 2018). Ligeledes skal psykolog og speciallærer/specialpædagog have de fornødne kompetencer til at give sparring til de udførende fagpersoner om resultaternes betydning for indsatsen over for barnet. Denne del af rollen kræver ifølge forskerne væsentlig erfaringsbaseret kendskab til skolefaglige metoder, der kan understøtte barnets udvikling (bl.a. Tideman et al., 2011).

Hvordan kan det gribes an i praksis?

Der er i dybdestudierne i casekommunerne ikke fremkommet eksempler på inddragelse af specialiserede ressourcer i det tværprofessionelle samarbejde, hvorfor primært underbygget af viden fra litteraturgennemgangen. Dog har flere praksiseksempler understreget betydningen af at have de rette ressourcer og kompetencer til stede hos nøglepersonerne i indsatsen for at kunne varetage denne på mest kvalificeret vis.

I en kommune er det fx centralt i det tværprofessionelle samarbejde omkring et anbragt barns læring, at skolekoordinatoren fra anbringelsesstedet og relevante fagprofessionelle fra skolen afholder et fælles hypotesedannende møde om barnets vanskeligheder og støttebehov med udgangspunkt i data fra Journal Digital. Her er både de involverede fagpersoners faglige viden, samt den specialisering, de rent erfaringsbaseret har opbygget i forhold til at arbejde hypotesedannende på baggrund af data, fremhævet som væsentlig for, at indsatsen fungerer. Hypotesedannelsen er med til at sikre en analyse på højt tværfagligt niveau af barnets behov og til at kvalificere handleretningen i indsatsen.

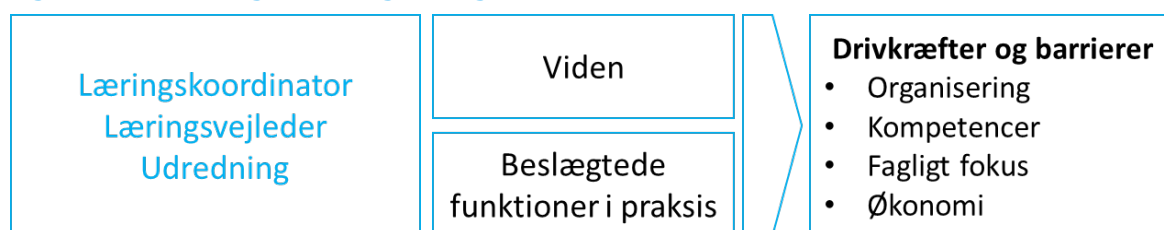
I to kommuner fremhæves hhv. sprog- og læringskonsulentens og den lærerfaglige supervisors rolle og kompetencer som afgørende for indsatsen. Disse nøglepersoner er i de to kommuner ikke ansvarlige for en udredning af barnet, men har den funktion, som psykolog og speciallærer/specialpædagog i Skolfam også har; nemlig at kunne give sparring til de udførende fagpersoner om den rette tilrettelæggelse af indsatsen over for barnet. I Skolfam er sparringen koblet tæt med overleveringen af udredningsresultaterne. I de to kommuner sker sparringen med udgangspunkt i en indledningsvis afdækning af barnets behov og niveau. Den efterfølgende kobling til, hvilken indsats der som følge af afdækningen bør gives, kræver væsentlig erfaringsbaseret kendskab til pædagogisk-didaktiske metoder, der kan understøtte barnets udvikling i både trivsel og læring for barnet.

5. VIDEN OG ERFARINGER OM INDSATSMODELLENS EKSISTERENDE ELEMENTER

På baggrund af videnssyntesen og praksiserfaringer, præsenteret i forrige afsnit, zoomer vi i det følgende ind på de på forhånd udpegede elementer i indsatsmodellen. Hensigten er for det første samlet at belyse, hvorvidt videnssyntesen peger på forhold, som kan underbygge de to funktioner *læringsvejleder* og *læringskoordinator* samt elementet vedrørende en indledende udredning af barnet.

For det andet ser vi på, hvilke beslægtede roller og opgaver på udførende niveau der findes i eksisterende organiseringer i casekommunerne samt tegner et overblik over de drivkræfter og barrierer for elementerne, som ledere og udførende medarbejdere i myndighed og på udførerniveau peger på. Praksisafdækningen bidrager således til at skabe et grundlag for at vurdere overførbare af de faste elementer til praksis.

Figur 5-1: Afdækning af vidensgrundlag for indsatsmodellens eksisterende elementer



5.1 Læringskoordinator

Som del af indsatsmodellen for et styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge er det politisk besluttet, at der i hver af de deltagende kommuner skal udpeges en læringskoordinator, som forankres i PPR. Læringskoordinatorens opgave er at etablere og koordinere et tæt og systematisk samarbejde mellem skole og hjem samt det bredere tværprofessionelle samarbejde om det anbragte barns trivsel og læring, og at yde faglig sparring og rådgivning til plejeforældre og anbringelsessteder om hvordan de på bedst mulig vis kan understøtte det anbragte barns skolegang og læring. Dermed sikres en fælles, tilrettelagt og målrettet støtte til barnet, som imødekommer barnets behov. Læringskoordinatoren har derfor til opgave at sikre, at der er et tættere samarbejde om det anbragte barns skolegang på tværs af skole og hjem samt er ansvarlig for at rekvirere en indledende udredning af kommunens anbragte børn og unge. Derudover skal læringskoordinatoren sikre, at der så vidt muligt altid tages afsæt i udredningens resultater og de aftalte målsætninger for barnet. For at sikre at indsatsen kommer hele vejen rundt om det anbragte barn, skal der ligeledes være et skoleunderstøttende fokus i hjemmet, hvor læringskoordinatoren rådgiver plejeforældre eller personale på anbringelsesstedet med afsæt i udredningen og øvrige skolestøttende tiltag.

Viden relateret til funktionen læringskoordinator

I litteraturgennemgangen findes ikke nordiske studier, hvor læringskoordinatoren er undersøgt særskilt som funktion. På tværs af studier om de beslægtede indsatser Skolfam (Sverige), Sammen for læring (Norge) og LUKoP (Danmark) fremhæves imidlertid en række forhold, der er med til at kvalificere samarbejdet om indsatsen over for barnet og dermed øge understøttelse af indsatsens virkning. Disse forhold kalder på en koordinerende funktion, som kan relateres til læringskoordinatorens rolle.

I de ovennævnte studier fremhæves det for det første som centralt, at det tværprofessionelle samarbejde er regelmæssigt og sker løbende for at understøtte effekten af indsatsen. For det andet er det et fast element i indsatsen, at der er repræsenteret forskellige fagligheder i samarbejdet omkring den skoleunderstøttende indsats. Det fremhæves som en særlig styrke ved indsatsen, at barnets udvikling og støtten hertil ses fra forskellige faglige vinkler og positioner i barnets hverdag.

Foruden den koordinerende funktion i det tværfaglige samarbejde viser studier, at en målrettet støtte til plejeforældre både i form uddannelse i fx didaktiske og læsefaglige teknikker samt løbende og hyppig sparring om understøttelse af barnets læring i hjemmet, herunder bl.a. rammer for lektielæsning, er virkningsfuld. Det er således centralt, at denne støtte forankres hos en fast person med de rette skolefaglige og superviserende kompetencer.

Beslægtede funktioner i kommunernes praksis

I casekommunerne ser vi overordnet to varianter af funktioner, som kan relateres til en læringskoordinator. Hvor funktionen i to kommuner er forankret lokalt på kommunale døgninstitutioner (i den ene kommune i form af en såkaldt skolekoordinator med ansvar for at koordinere samarbejdet mellem skolen og døgninstitutionen), er funktionen i de tre andre kommuner forankret hos PPR med fokus på støtte til barnets plejeforældre og brobygning til skolen. Organiseringen i de forskellige kommuner har således enslydende formål, men varierer afhængig af kommunernes primære anbringelsestype og dermed de forskellige rammer, det giver for kontinuerlig og målrettet samarbejde mellem hjem og skole. Selvom roller og opgaver er sammenlignelige, er der også forskelle mellem de to typer af ressourcepersoner/koordinatører.

Interviewene viser, at **skolekoordinatoren på døgninstitutionen** udfylder en vigtig rolle som fast indgang for kontaktlærere på skolerne og tovholder på opfølgning og information på Skoleintra. I modsætning til de øvrige pædagogiske medarbejdere på institutionen, har skolekoordinatoren ikke døgnvagter og deraf flere efterfølgende fridage, som kunne gøre det vanskeligt at fastholde den nødvendige kontinuerlige kontakt og opfølgning lærere og institution imellem.

I forlængelse heraf er skolekoordinatoren derfor ansvarlig for at opretholde en tæt vidensudveksling mellem døgninstitutionen og skolen i hverdagen, så der rettidigt kan handles på informationer og behov. Skolekoordinatoren deltager også i opstartsmøder og løbende opfølgingsmøder for at sikre et fælles fokus på og tilgang til barnet, bl.a. i perioder med overgange og lærerskift samt andre forhold i barnets omgivelser. På møderne ser deltagerne sammen på systematiske afdækninger af barnets belastningsgrad og betydningen for læringsmiljøet i hhv. skolen og døgninstitutionen (hvor der gives lektiestøtte).

Heroverfor viser interviewene, at **læringskoordinator/konsulenter med ansvar for anbragte børn i plejefamilier** giver supervision og faglig sparring til plejeforældre i at understøtte barnets læring i bl.a. matematik og dansk. Formålet er at klæde plejeforældre på til at understøtte elveplanens faglige mål gennem motiverende læringsaktiviteter og samvær i hjemmet. Det sker gennem besøg i plejefamilien, hvor der opstilles konkrete mål for barnets læring i fx matematik, og hvor plejeforældrene samtidig får støtte til at skabe strukturer og systematik i hjemmet i forhold til fx lektielæsning eller at skabe plads til læringsunderstøttende aktiviteter i det familiebaserede samvær. Endelig peger interviewene blandt udvalgte plejeforældre i kommunen, som har arbejdet med lærerfaglig supervision til plejeforældre, på, at læringskoordinatoren spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte plejeforældres dialog med skolen ved bl.a. at deltage i møder med skolen samt "oversætte" skolens observationer og mål samt i det hele taget understøtte et fælles sprog mellem skole og plejeforældre om barnets læring. Den løbende kontakt foranlediger også justeringer i læringsmiljøet i skolen, om end indsatsen er målrettet læringsmiljøet i hjemmet.

Der er mellem kommuner forskel på, hvordan den læringsfaglige sparring og supervision er organiseret i familieplejen. I en kommune er læringsvejledningen udskilt i en særlig funktion, mens socialfaglig supervision gives parallelt af familieplejekonsulenter. I en anden kommune giver læringskoordinatoren (med lærerfaglig baggrund) direkte sparring til plejeforældre om læseteknikker og implementering af udvalgte læseprogrammet (READ og Makkerlæsning). Men derudover ligger det også i funktionen at give faglig sparring til de familieplejekonsulenter, som kommer i familierne med henblik på at fastholde et fokus på barnets læring i sparringen med familierne. Det er således to forskellige modeller for at understøtte barnets læringsmiljø i hjemmet.

Når man ser på tværs af de to typer af læringskoordinators, som beskrevet ovenfor, tyder det på, at skolekoordinators på døgninstitutionerne har et bredere fokus på barnets samlede trivsel og læring i samarbejdet med skolen. Dialogen omfatter i høj grad også sociale forhold som dannelse af venskaber, positiv socialisering og normaliserende rammer med besøg af venner mv., som alle har betydning for barnets lyst til at komme i skole. Nogle af disse forhold kan også være del af sparringen i plejefamilierne, men fokus er i højere grad på konkrete matematikfaglige, danskfaglige og herunder læsefaglige mål og med blik for at understøtte et alderssvarende fagligt niveau i skolen.

"Det skal gerne være noget, som man arbejder med i skolen, der står i elevplanen. Så skriver jeg til skolen [og spørger om de] støtter op om det, det er dem, der er myndighed. Det skal være noget, som de siger god for. Vi har dialog om det. Så har vi dialog omkring, hvad de taler om i plejefamilierne som fokus, og hvad de har i skolen

Læringskoordinator – plejefamilier

”

I modsætning til koordinators med fokus på plejefamilier viser interviewene, at særligt skolekoordinatoren på døgninstitutionen i en af kommunerne spiller en vigtig rolle i forhold til at sparre med lærere og pædagoger i skolen om konkrete børn, og om hvordan observationer kan omsættes til pædagogiske greb og handlestrategier i skolens læringsmiljø.

Der ses endvidere en forskel på koordinators uddannelsesmæssige baggrund. I to kommuner fremhæves koordinators lærerfaglige baggrund som vigtig for at kunne sikre en målrettet støtte i hjemmet. I døgninstitutionerne er koordinators en del af normeringen og har derfor pædagogfaglig baggrund.

Endelig viser casestudierne et eksempel på, at en koordinator skal varetage såvel sparring i plejefamilier som på døgninstitutioner. I en kommune er koordinatoren således frikøbt et antal timer ugentligt til at varetage begge roller (sparringen med plejefamilier er påbegyndt i foråret 2019, og der er derfor endnu ikke mange erfaringer at hente). Hvor koordinatoren på anbringelsesstederne har et nært kendskab til de enkelte børn, gælder det for læringskoordinators i plejefamilier, at samarbejdet udelukkende inddrager plejeforældrene i et professionelt samarbejde, hvorved børnene eller de unge ikke er inddraget. Koordinatoren i denne kommune ser imidlertid ikke denne forskel som en væsentlig barriere. Det er kompetencen som sparringspartner og supervisor (for nogle kombineret med lærerfaglige kompetencer), der fremhæves som omdrejningspunktet for koordinators funktion og ikke kendskabet til barnet i sig selv.

Drivkræfter og barrierer for implementeringen af læringskoordinatoren i praksis

- **Organisering:**
 - Organisatorisk forankring i PPR understøtter en sammenhæng til øvrige iværksatte indsatser, samt at læringskoordinatoren kan trække på øvrige specialiserede ressourcer, som fx tale-/hørerkonsulenter, psykologer, sundhedsplejerske mv.
 - Funktionen kan varetages af en eller deles mellem to medarbejdere fra PPR, som yder faglig rådgivning og støtte til plejefamilier og anbringelsessteder, og som har en tovholder-/projektlederfunktion i forhold til kommunens indsats.
 - Det vurderes at være en fordel, hvis læringskoordinatoren har lærerfaglig eller lignende baggrund, da vedkommende skal varetage faglig sparring om didaktiske greb og indholdselementer til plejeforældre og anbringelsessteder.
 - Både skole og plejeforældre oplever en styrke i, at læringskoordinatoren ikke er organisatorisk forankret i skolen, da det skaber en mere "neutral" rolle i samarbejdet og understøtter plejeforældrenes autoritet som professionelle samarbejdspartnere med skolen.
 - Grundet få anbragte børn på den enkelte skole, kan det være fordelagtigt, at læringskoordinatoren samarbejder med den enkelte kontaktlærer til barnet i højere grad end med en koordinerende funktion på skolen (eksempelvis en form for læringsvejleder).
 - Forankring af koordinator på anbringelsessteder muliggør en indgang for skolerne, hvilket sikrer et smidigt og koordineret samarbejde. Med en centralt organiseret koordinator kan samarbejdet med kontaktpædagoger på døgninstitutionen blive mere krævende og den samlende funktion mindre tydelig for skolerne.
 - Samtykke fra biologiske forældre til at udveksle oplysninger mellem skole, anbringelsessted og læringskoordinator kan tage lang tid og spænder i nogle sager ben for videnudveksling og samarbejde, men er nødvendigt og kræver et vedholdende fokus fra anbringelsens start (ved tildeling af skoletilbud).
- **Kompetencer:**
 - Hvis læringskoordinatoren dækker alle aldersgrupper i spændet 0-18 år, kræver det et bredt didaktisk repertoire med både indsigt i småbørns udvikling og læring samt indsigt i dansk- og matematikfaglige læringsaktiviteter, som kan motivere barnets lyst til at lære. Imidlertid fremhæves det brede aldersspænd som helt centralt i forhold til tidligt at støtte plejeforældrene i barnets læring.
 - Den lærerfaglige baggrund er central i forhold til at støtte konkrete skolefaglige mål i barnets læringsmiljø i hjemmet. Samtidig tyder det også på, at coachende og superviserende metoder er relevante, herunder fx narrative og ressourcerorienterede pædagogiske metoder (Teori U) i forhold til at skabe opmærksomhed på de små succeser eller positive situationer frem for fx den ofte dominante fortælling om uhensigtsmæssig adfærd hos barnet.

- Kendskab til barnet er ikke en forudsætning for koordineringen, fordi det handler om at klæde plejeforældre og ansatte på anbringelsesstedet på til at støtte barnets læring. Det fordrer imidlertid kompetencer i at læse barnets vanskeligheder og behov og omsætte disse til pædagogiske og didaktiske handlestrategier.
- Fagligt fokus:
 - Koordinatorens fokus på brobygning mellem skole og anbringelsessted, herunder vidensdeling om barnets situation samt kontinuerlig kontakt, også når der ikke er udfordringer, er en drivkraft for kvalificeringen af det tværprofessionelle samarbejde.
 - Støtte til håndtering af dilemmaer omkring tavshedspligt i forhold til lærerne, klassefællesskabet og de øvrige forældre er en drivkraft for plejeførelædres ligeværdige samarbejde med skolen.
 - En overordnet ansvarlig for kommunikation og indblik i Skoleintra på døgninstitutioner skaber en værdsat samlet indgang for skolen. Samtidig er det vigtigt, at ansvaret for barnets læring og skolegang fastholdes hos alle pædagoger på anbringelsesstedet og hos plejeforældre. Det kan komme til udtryk ved, at læringskoordinatoren fx ikke holder møder med lærere, uden at plejeforældrene er til stede, eller kommunikerer skriftligt uden involvering af pædagoger.
 - Det er vigtigt, at det er de gængse digitale læringsplatforme, som er omdrejningspunkt for samarbejde og kommunikation omkring barnets læring og trivsel, fordi eksisterende elevplaner, handleplaner og øvrig information kommunikerer via disse platforme (My book, Skoleintra mv.)
- Økonomi:
 - Læringskoordinatorer med fokus på anbragte børn i plejefamilier kan fx finansieres ved at beramme midler fra familieplejekonsulenter til en specifik læringskoordinering og vejledning, som det ses i en kommune. For den kommunale døgninstitution i en anden kommune medfinansieres en 20 timers skolekoordinatorstilling fra familieafdelingens budgetramme. Støtte til plejefamilier og/eller anbringelsessteder i bopælskommuner kan potentielt trække mange ressourcer i transport.
 - Der kan imidlertid være en potentiel barriere for at sikre sparring til personale på private opholdssteder. De private opholdssteder råder over eget uddannelsesbudget, og interview med den kommunale myndighed/familieafdeling peger på, at den kommunale familieafdeling ikke opfatter det som sit ansvarsområde at finansiere en læringskoordinator, som varetager sparring på private opholdssteder. Det kan derfor bidrage til stor variation mellem, hvilke anbragte børn der får udbytte af læringskoordinatorens indsats, eftersom initiativretten potentielt ligger hos anbringelsesstedet.

5.2 Læringsvejleder

Som et andet fast element i indsatsmodellen skal de deltagende kommuner udpege en læringsvejleder på hver af de lokale skoler, som indgår i projektet. Læringsvejlederen yder faglig sparring til lærerkollegiet på skolen om, hvorledes den enkelte lærer kan understøtte anbragte børns faglige progression, fx gennem arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, co-teaching, intensive læringsforløb eller andre tilgange. Læringsvejlederen vil også spille en rolle i at styrke viden om anbragte børn og unge og deres generelle trivsel i skolen, deltagelse i sociale aktiviteter, fritidsaktiviteter o. lign. Læringsvejlederen skal være læreruddannet og kan eksempelvis være en lærer, der allerede er ansat på skolen. Læringsvejlederen frikøbes et antal timer om ugen til at bistå skolens øvrige frontmedarbejdere og undervisere i at fastholde et fokus på skolens anbragte børn og unge.

Viden relateret til funktionen læringsvejleder

I de inkluderede studier i litteraturgennemgangen er læringsvejlederen som funktion ikke særskilt undersøgt. Vigtigheden af et tæt samarbejde mellem de involverede fagpersoner i indsatsen til barnet er imidlertid undersøgt og må siges at være et centralt element i indsatsen for et styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge.

Endvidere fremgår det af det studie, der ligger til grund for elementet *Faglig sparring om barnets behov*, at faglig sparring og udveksling af viden om relevante pædagogiske og didaktiske metoder og tilgange er vigtig for, at den faglige støtte til barnet får den ønskede positive virkning på barnets faglige udvikling. Læringsvejlederen spiller en rolle i at klæde sine lærerkolleger vidensmæssigt bedst muligt på til denne opgave og løbende facilitere den faglige sparring. Ud over vidensdeling om pædagogiske og didaktiske metoder bør rollen ligeledes indbefatte ansvaret for en overlevering af den indledende afdækning og udredning af barnets behov, styrker og udfordringer i forhold til både social trivsel og læring samt de efterfølgende opsatte målsætninger for barnet til de lærere, der i praksis udfører indsatsen. Sluttelig vil læringsvejlederen gennem den faglige sparring kunne spille en rolle i forhold til at understøtte et element af opmuntring og motivation af barnets lærere gennem den faglige sparring, hvilket kan styrke dem i at fortsætte processen med at identificere og afprøve virkningsfulde greb og metoder til at inkludere barnet og støtte dets udvikling.

Ligeledes fremgår det af de studier, der ligger til grund for det faglige element *Tæt samarbejde mellem de nære voksne i barnets hverdag*, at et tæt samarbejde er understøttende for en tilfredsstillende og derved resultatskabende udførelse af indsatsen for at styrke barnets læring. Læringsvejlederrollen bør indbefatte et særligt ansvar for at skabe og fastholde systematisk tæt samarbejde i det lærerteam, der er ansvarlig for et anbragt barns læring på de deltagende lokale skoler i projektkommunerne. Jf. fund i litteraturen, er det væsentligt, at læringsvejlederen gøres ansvarlig for at sikre, at samarbejdet er regelmæssigt og sker løbende gennem faste, hyppige møder i lærerteamet for dermed at understøtte effekten af indsatsen.

Beslægtede funktioner i kommunernes praksis

I screeningsfasens dybdestudier er der fundet flere eksempler på en form for ressourceperson på skolerne, som bl.a. har til opgave at støtte de lærere og pædagoger, som arbejder direkte med at inkludere og skabe en udvikling hos anbragte børn og unge. Der er tale om inklusionsvejledere (to kommuner) og pædagogiske ledere (en kommune), som også agerer som ressourceperson. I en kommune arbejder nogle skoler ligeledes med såkaldte "flex-teams", som støtter og vejleder lærere og pædagoger i forbindelse med inklusionsspørgsmål o.lign. Disse ressourcepersoner er typisk overordnet ansvarlige for skolens tilgang til arbejdet med inklusion generelt, herunder også inklusion af anbragte børn og unge. En del af denne opgave er at sprede og integrere et syn blandt frontmedarbejdere på skolen på børn som nogle, der gør det bedste, de kan ud fra deres livsomstændigheder, og hvad deres omgivelser tillader. Aktører fra flere af dybdestudiets kommuner (særligt to

kommuner) beskriver dette grundlæggende syn på børn som en forudsætning for, at anbragte børn og unge kan rummes i skolen.

I kommunerne i dybdestudiet er der flere eksempler på, at ressourcepersoner understøtter lærere og pædagogers arbejde med at skabe gode læringsmiljøer. Dette italesættes gerne som modsætning til et fokus på inklusion af det enkelte barn. Arbejdet med læringsmiljøer forudsætter, at lærere og pædagoger ser på egen praksis og reflekterer over, hvordan de kan skabe gode læringsmiljøer med plads til alle børn. Ressourcepersonens opgave er at støtte lærere og pædagoger i dette arbejde gennem sparring og supervision. Omdrejningspunktet for sparringen er dels barnets faglige og sociale vanskeligheder, og hvordan det viser sig i barnets adfærd, dels konkrete metoder, greb og tilgange til at støtte barnet i at trives og udvikle sig. Konkret er holddeling, børnefællesskaber og lærerens rum nævnt som metoder og greb, som ressourcepersoner vejleder lærere og pædagoger i at anvende.

Endelig er det i praksis en del af ressourcepersoners opgave at skabe rum og rammer for lærere og pædagogers arbejde med at støtte anbragte børn og unge. I den forbindelse er det vigtigt, at ressourcepersoner ikke kun har et godt samarbejde med lærere og pædagoger, men også med skoleledelsen, som sætter de overordnede rammer for medarbejdernes udviklingsarbejde.

Drivkræfter og barrierer for implementeringen af funktionen i praksis

Der er identificeret følgende organiserings- og kompetencemæssige samt faglige og økonomiske forhold, der må antages at have betydning for implementeringen af læringsvejlederfunktionen i praksis, og som bør overvejes som en del af den videre metode- og funktionsbeskrivelse:

- Organisering
 - Praksiseksempler peger på, at læringsvejlederfunktionen vil kunne forankres hos eksisterende funktioner eller ressourcepersoner på skolerne, fx inklusions- eller AKT-vejledere, som har det brede blik på børn med særlige behov. Det særlige blik for anbragte børn og unges trivsel og faglige udvikling vil kunne rummes i eller supplere det brede blik på børn med særlige behov.
 - Der er behov for, at skoleledelsen tydeligt rammesætter læringsvejlederens opgaver, mandat, rolle og ansvar i forhold til kolleger og samarbejdspartnere for at opnå den fornødne legitimitet omkring funktionen. Det vurderes som væsentligt, at der på den enkelte skole er ledelsesmæssig opbakning til rollen og til at definere funktionen.
- Kompetencer
 - Læringsvejlederrollen varetages af en læreruddannet og forudsætter samtidig en vis faglighed og/eller viden om specialpædagogik samt inklusion af børn med særlige behov i fællesskabet, således at vedkommende kan bygge bro mellem en social og en læringsmæssig indsats for barnet. Der kan herunder være behov for viden om indsatser over for børn med fx psykiske diagnoser, opmærksomhedsforstyrrelser, nedsat koncentrationsevne o.lign. Behovet for specialpædagogiske kompetencer samt kompetencer til at inkludere, understøtter ovennævnte pointe om, at funktionen kan placeres hos en AKT- eller en inklusionsvejleder, som i mange tilfælde må antages at have særlige kompetencer i forhold til fokus på læring for børn og unge med særlige behov.
 - Læringsvejlederen bør have kompetencer og viden om metoder til at facilitere en systematisk videndeling og til at yde faglig sparring, coaching/supervision o.lign. til teamet omkring det enkelte barn.

- Fagligt fokus
 - I sit arbejde bør læringsvejlederen have fokus på at træde ind i rollen som ressourceperson og understøtte de fagprofessionelle, som underviser de anbragte børn, i selv at løfte opgaven, fx gennem arbejdet med gode læringsmiljøer i klassen.
 - Et positivt syn på og positive forventninger til de anbragte børn og unge og deres muligheder er en drivkraft for lærere og pædagogers arbejde med at understøtte børns faglige udvikling og trivsel. Derfor bør en læringsvejleder have fokus på at skabe forståelse af, at barnets adfærd er en naturlig reaktion på dets livssituation, samt forståelse af, at børn gør det bedste de kan, hvis deres omgivelser hjælper dem til det.
 - Endelig peger interview på, at fokus på at skabe et godt samarbejde med plejeforældre/anbringelsessteder virker understøttende for et sammenhængende læringsmiljø på tværs af skole og hjem. Dette fokus kan enten løftes af en læringsvejleder eller, på skoler med få anbragte børn, direkte af kontaktlæreren.
- Økonomi
 - Det er en forudsætning, at læringsvejlederen frikøbes nogle få timer om ugen for at kunne varetage det særlige fokus på anbragte børn og unge.

5.3 Udredning af anbragte børn og unges kompetencer

Som en fast del af indsatsmodellen er det et krav, at projektkommunerne skal gennemføre en indledende udredning af de anbragte børn og unges faglige og kognitive styrker og udfordringer samt trivsel, så der fra start kan sættes målrettet ind på at løfte barnets skolekundskaber, læring og trivsel. De anbragte børn og unge skal endvidere selv, på baggrund af udredningen, inddrages i at formulere konkrete målsætninger for indsatsen, så børnenes eget perspektiv og ejerskab sikres. De deltagende projektkommuner vælger selv, hvilke udredningsredskaber de vil benytte. Dette skal bidrage til at sikre, at udredningen hurtigt kan iværksættes, og at den bygger videre på kommunernes eksisterende praksis i PPR og i skoleregi.

Viden relateret til den obligatoriske udredning af de anbragte børn og unge

Det faglige element *Systematisk afdækning af barnets styrker og udfordringer samt hyppig opfølgning på progression* og den viden, der er fremtrukket som grundlag for dette, er i særlig grad relevant for denne faste del af indsatsmodellen. Der er, som nævnt i afsnittet om det faglige element, flere studier, der finder positive resultater af indsatser, hvor test af barnet eller den unges faglige, kognitive og/eller sociale styrker og udfordringer ligger til grund for en individuelt tilrettelagt indsats. I studierne fremhæves vigtigheden af, at det både er barnets faglige, kognitive og sociale styrker og svagheder, der afdækkes, i og med at et helhedsorienteret fokus i udredningen kan understøtte et integreret fokus på faglig og social/trivselsmæssig udvikling i den videre indsats. Dette stemmer godt overens med indsatsmodellens obligatoriske element om udredning.

Som supplement til viden om selve udredningen påpeges det i de fremhævede studier som væsentligt, at den indledningsvise afdækning går hånd i hånd med en hyppig opfølgning på barnets eller den unges progression i forhold til de målsætninger, som udredningen har afstedkommet, og at løbende test og målinger bruges til at justere indsatsen undervejs. I denne forbindelse understreges det, at det er særligt hensigtsmæssigt at benytte standardiserede, validerede test, som tegner et validt og præcist billede af barnets vanskeligheder og potentialer, og gør det muligt at fastlægge en baseline og monitorere barnets udvikling herudfra.

Læses der på tværs af studierne, indikeres det, at specialiserede fagprofessionelle kompetencer til at teste børnene og tilrettelægge den individuelle indsats med afsæt i testresultaterne er en forudsætning for, at udredning, målopsætning og hyppig opfølgning kan igangsætte en positiv udvikling hos barnet.

Beslægtede funktioner i kommunernes praksis

Der er i screeningens dybdestudie fremkommet et enkelt eksempel fra praksis, hvor afdækning og opfølgning på progression udføres på en måde, der kan siges at være overensstemmende med det, litteraturen beskriver vedrørende dette faglige element. Eksemplet stammer fra en kommune, hvor der foretages en indledningsvis afdækning af barnets vanskeligheder ved hjælp af et forskningsbaseret it-system, dernæst en fælles hypotesedannelse på tværs af anbringelsessted og skole om barnets vanskeligheder og støttebehov, som efterfølges af en løbende opfølgning, hvor samme afdækning foretages og sammenlignes med den foregående.

Derudover ses der til dels delelementer fra en systematisk udredning i den måde, to andre kommuner arbejder på. Her afdækkes barnets generelle trivselsniveau og faglige styrker og udfordringer som en indledende del af den målrettede støtte til plejeforældre (og for den ene kommunes vedkommende skoler) med henblik på at formulere relevante målsætninger for indsatsen, der løbende kan følges op på. Selvom der ikke er tale om en systematisk udredning med brug af validerede måleredskaber tilkendegiver kommunerne, at den indledningsvise afdækning er yderst relevant og afgørende for målrettetheden og kvaliteten af den indsats, der gives i det videre forløb.

Drivkræfter og barrierer for implementeringen af funktionen i praksis

Der er identificeret følgende organiserings- og kompetencemæssige samt faglige og økonomiske forhold med betydning for implementeringen af det faste element vedrørende udredning i praksis, som bør overvejes som en del af den videre metode- og funktionsbeskrivelse:

- **Organisering**
 - De involverede fagpersoner i en kommune anser det som en drivkræft for, at der systematisk udføres en indledningsvis afdækning af barnets ressourcer, hvis ansvaret for afdækningen placeres hos en person. På denne måde minimeres risikoen for, at der ikke følges systematisk op på første afdækning.

- **Kompetencer**
 - Studierne vedrørende afprøvninger af Skolfam, Sammen og Læring og LukOp i Sverige, Norge og Danmark understreger betydningen af, at udredningen udføres af fagpersoner med specialiserede kompetencer til at afdække barnets vanskeligheder ved hjælp af standardiserede redskaber og – måske især – til at læse og analysere resultaterne og "oversætte dem" til en målrettet, pædagogisk-didaktisk indsats. Det er herunder en særlig pointe, at de fagpersoner, der har udført testene, også deltager i præsentationen af resultaterne over for de fagpersoner, der skal udføre den videre indsats over for børnene, og at det samlede team af fagpersoner – specialister, der har testet børnene, og praktikere, der skal udføre indsatsen med børnene – sammen kommer frem til, hvad testene fordrer, der skal arbejdes med i den samlede indsats over for barnet.

 - Der er i screeningen ikke fremkommet eksempler på, hvorledes barnet kan inddrages i opsætningen af mål på baggrund af udredningens resultater, og det vil således være relevant med yderligere afsøgning af, hvordan denne inddragelse sker på bedst mulig vis, og hvilke kompetencer den i givet fald forudsætter hos de udførende fagpersoner.

- Fagligt fokus
 - Særligt de fremkomne studier understreger den positive betydning af, at udredningen afdækker både faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer, fordi barnets kognitive og sociale forudsætninger har betydning for dets muligheder og udfordringer rent fagligt.
 - I en kommune arbejdes der så vidt muligt med det tværfaglige fokus på både trivsel samt faglige og kognitive forudsætninger i den kommunale sagsbehandling af en anbringelsessag, hvilket må antages at være fordrende for opstilling af både trivselsmæssige og faglige mål for barnet – som igen vil fordre en indsats i både hjem og skole, der fokuserer på begge aspekter.
 - Øvrige eksempler fra praksis viser, at det tværfaglige fokus på trivsel og læring endvidere kan indlejres i den løbende støtte til udførende fagpersoner, målopstilling og -opfølgning.
 - I forbindelse med afdækningen bør det undersøges, om de test og måleredskaber, som allerede anvendes i en given kommune, er velegnede til at indfange vanskeligheder, der ligger uden for normalområdet. Test og måleredskaber, som også anvendes til almen gruppen af elever i grundskolen, er i nogle tilfælde ikke fintmaskede nok til at indfange og beskrive kognitive og sociale vanskeligheder uden for normalområdet i detaljer.
 - Det bør være et særskilt fokus, at udarbejdelsen af mål for barnet og den videre opfølgning på disse sker med brug af de eksisterende redskaber til dette (140 handleplan, elevplan mv.), således at der ikke bliver tale om indførelse af endnu en arbejdsgang, men i stedet en anvendelsesorienteret samkøring af de eksisterende planer, som derigennem understøtter de fælles opsatte mål.
- Økonomi
 - Evt. køb af tilladelse til at anvende validerede test og måleredskaber samt kompetenceudvikling af relevante medarbejdere i forvaltning og/eller på skoler og anbringelsessteder i at anvende test og måleredskaber samt forstå resultater heraf, vil til en vis grad være ressourcedrivende.

6. FORANDRINGSTEORI, FASER OG ARBEJDSGANGE FOR INDSATSMODELLEN

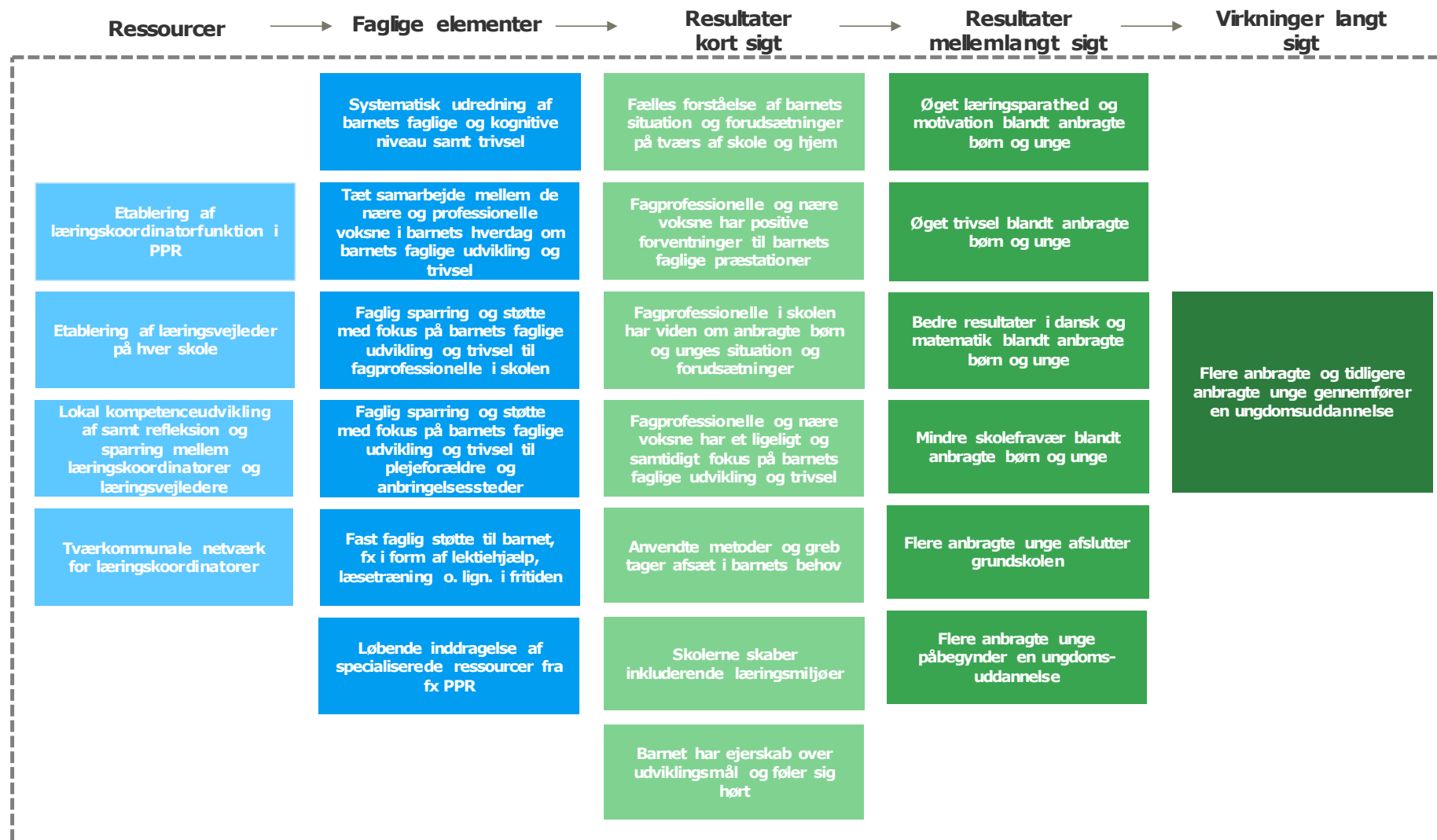
Som en del af screeningen har Rambøll udarbejdet en forandringsteori og en tentativ arbejdsgangs beskrivelse for indsatsmodellen.

6.1 Forandringsteori for indsatsmodellen

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. Som en del af revideringen af modelbeskrivelsen efter endt projektperiode revideres også forandringsteorien, hvis det viser sig nødvendigt.

Forandringsteorien ses nedenfor i figur 6-1.

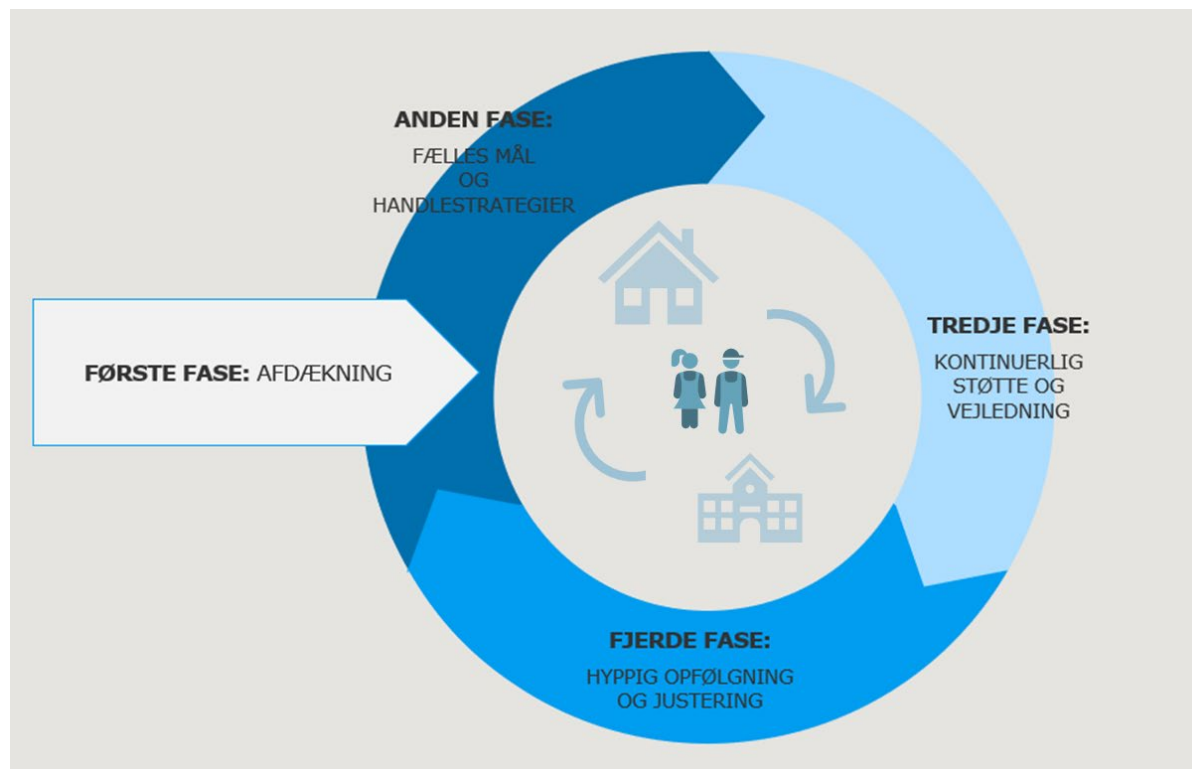
Figur 6-1: Forandringsteori for indsatsmodellen i projekt "Styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge"



6.2 Tentativ arbejdsgangsbeskrivelse

Både de eksisterende elementer og supplerende faglige kerneelementer i indsatsmodellen kan omsættes til roller og handlinger i konkrete faseopdelte arbejds gange for det tværprofessionelle samarbejde om styrkelsen af anbragte børn og unges læringsmiljø. Med udgangspunkt i den afdækkede viden og praksis i screeningsfasen fremgår nedenfor en skitse til centrale faser i et forløb, hvor der arbejdes målrettet med at styrke det enkelte barns læring i skolen.

Figur 6-2: Tentativ arbejdsgangsbeskrivelse for "Styrket læringsmiljø for anbragte børn og unge"



Første fase: Afdækning

I første fase: Afdækning er formålet at skabe et helhedsorienteret overblik over barnets sociale, faglige og kognitive kompetencer og udfordringer. Dette inkluderer at etablere en fælles forståelse af barnets udfordringer, ressourcer og behov på tværs af involverede fagpersoner og de læringsmiljøer, som kan danne grundlag for en sammenhængende indsats for barnets læring.

Som en central del af afdækningen sker der således en helhedsorienteret, tværfaglig udredning af både barnets faglige og kognitive niveau samt trivsel. Med andre ord er det et krav, at både sociale og faglige elementer afdækkes. Resultatet af udredningen nedfældes til slut i én samlet afrapportering. Resultatet præsenteres for de fagpersoner i skole og hjem, der udfører indsatsen, samt øvrige relevante aktører, på et fælles udredningsmøde.

Det anbragte barn orienteres om resultatet af udredningen og dets input til resultatet og høres. Det kan være læringskoordinatoren eller en anden professionel, der er tættere på barnet (fx myndighedssagsbehandler, familieplejekonsulent), der varetager inddragelsen af barnet.

Læringskoordinatoren har rollen som tovholder med ansvar for, at alle relevante udredninger foretages. Som tovholder indkalder og faciliterer læringskoordinatoren udredningsmødet og sikrer, at alle relevante fagpersoner er til stede. Læringskoordinatoren har endvidere en yderst central opgave i altid at sikre koordinering med den ansvarlige myndighedssagsbehandler.

Læringsvejlederen fra det skoletilbud, det anbragte barn går på, deltager på udredningsmødet. Efter udredningsmødet har læringsvejlederen ansvar for at sikre, at der sker en videndeling af resultaterne fra udredningen og mødets indhold til øvrige relevante lærere.

Derudover spiller myndighedssagsbehandleren, som har ansvaret for barnets sag, en rolle i sikringen af, at udredning afstemmes med den børnefaglige undersøgelse, ligesom sagsbehandleren indhenter udtalelser osv. fra professionelle voksne omkring barnet, der også medtages som en del af den samlede afdækning.

Anden fase: Fælles mål og handlestrategier

Formålet med anden fase: Fælles mål og handlestrategier er at sikre, at plejeforældre/anbringelsessted og skole arbejder målrettet med samme ressourcebillede og samme mål for barnet. Derfor udarbejdes der som en del af fasen fælles mål og en tydelig handlestrategi for den helhedsorienterede indsats for barnet. Det sker med udgangspunkt i afdækningen foretaget i første fase.

Handleretningen i indsatsen overfor barnet bliver yderligere kvalificeret ved udarbejdelsen af en fælles handlestrategi, der går på tværs af §140-handleplan, skolens elevplan og øvrige relevante handleplaner mv. Handlestrategien tydeliggør på den måde, hvordan de specifikke mål i øvrige relevante og lovmæssige handleplaner peger i samme retning, og tilgodeser både det socialfaglige og det skolefaglige perspektiv på barnet. Læringskoordinatoren har i denne fase et tæt samarbejde med myndighedssagsbehandleren for at sikre en fælles forståelse af barnets behov, og at handlestrategi og §140-handleplan er i overensstemmelse med hinanden. Derudover har læringskoordinatoren et tæt samarbejde med plejefamilie eller anbringelsessted for at sikre, at deres praksis afspejler de opsatte mål.

Barnet inddrages og orienteres om de opsatte mål og indhold i handlestrategien, så hans eller hendes oplevede behov og ønsker indarbejdes. Dialogen med barnet varetages af den person, der i øvrigt er tættest på barnet, fx myndighedssagsbehandler eller familieplejekonsulent. Tilsvarende orienteres de biologiske forældre om de opsatte mål og beslutningerne om handleretning i læringsindsatsen.

Læringsvejlederen fra det skoletilbud, det anbragte barn går på sikrer, at de fælles mål er afstemt med barnets elevplan og lærernes tilrettelæggelse af læringsmiljøet i klassen.

Tredje fase: Kontinuerlig støtte og vejledning

Formålet med tredje fase: Kontinuerlig støtte og vejledning er at yde en helhedsorienteret og kontinuerligt støttende indsats til barnet med fokus på, at alle læringsmiljøer understøtter barnets læring.

Som en del af den kontinuerligt støttende indsats modtager barnet i **hjemmet** støtte fra plejeforældre eller pædagoger, der bidrager til at styrke dets læring. Fokus i indsatsen afhænger af de mål, der er opsat, og kan fx være rettet mod lektiehjælp og læsning, samt læring bredt set i form af fx styrkelse af koncentrationsevne, ansvar for hjemlige pligter osv. For at understøtte plejeforældre eller pædagoger på anbringelsessted i at yde denne indsats til barnet, modtager de fast og kontinuerlig faglig støtte og rådgivning fra læringskoordinatoren om, hvordan de bedst muligt kan støtte barnet ift. læring.

I skolen modtager barnet en fokuseret indsats fra de lærere, der varetager undervisningen. Fokus i indsatsen afhænger af de mål, der er opsat, og kan fx være rettet mod barnets udvikling i specifikke fag eller barnets sociale deltagelse i klassefællesskabet. For at klæde de lærere, der udfører den fokuserede læringsindsats overfor barnet som en del af deres undervisning, bedst muligt på at

til at yde denne indsats, modtager de fast og kontinuerlig faglig støtte og rådgivning fra læringsvejlederen om, hvordan de bedst muligt kan støtte barnet.

De biologiske forældre inddrages hvis muligt systematisk i samarbejdet om barnets læring. På den måde kan også de biologiske forældre arbejde med det samme fokus, fx når barnet er hos dem. Dette vil understøtte, at der skabes ro omkring barnet, og kan til dels være med til at forberede en evt. hjemgivelse.

Fjerde fase: Hyppig opfølgning og justering

Formålet med fjerde fase: Hyppig opfølgning og justering er at sikre, at indsatsen kontinuerligt og vedvarende har et fokus, der afspejler barnets aktuelle sociale, kognitive og faglige behov for støtte. Det gøres bl.a. igennem et vedvarende fokus på en sammenhængende indsats på tværs af læringsmiljøer, hvor alle involverede parter arbejder målrettet i den samme retning for barnet.

Fjerde fase er derfor en systematisk og fast opfølgning og justering af indsatsen for at styrke barnets læringsmiljø. Konkret holder læringskoordinator, myndighedssagsbehandler, plejefamilie/ anbringelsessted og læringsvejleder løbende **statusmøder i en fast kadence**, hvor progressionen i den samlede indsats for styrkelsen af barnets læring drøftes. Det kan være relevant at overveje, om fx familieplejekonsulent, kontaktlærer eller andre personer, der er centrale for barnets læringsmæssige udvikling, også bør deltage. Det er vigtigt, at statusmødet afvikles som et fysisk møde, og at der ikke blot indhentes statusnotater. Dels fordi små progressioner, der ikke er indfanget i et statusnotat, kan være af stor betydning, og dels fordi de faste møder understøtter netværksskabelse på tværs af læringsmiljøer.

Hvis den fælles opfølgning viser, at der er sket en udvikling i barnets situation, reviderer deltagerne den fælles handlestrategi og de opsatte mål, så begge dele afspejler, hvad det er hensigtsmæssigt at rette fokus mod fremadrettet.

Det anbragte barn høres og inddrages så vidt muligt i alle beslutninger, der træffes i forbindelse med den løbende opfølgning, og orienteres hvis målene for indsatsen er ændret. Det er væsentligt at barnet får indblik i, hvad justeringerne betyder i både det skolemæssige og det hjemlige læringsmiljø.

Læringskoordinatoren har i den løbende opfølgning og justering rollen som tovholder, både på statusmøder, som koordinatoren indkalder og fører referat til, og i forhold til at sikre, at de løbende justeringer bliver formidlet og implementeret i praksis. Læringskoordinatoren har herunder en særlig rolle i at understøtte plejeforældrene eller personale på anbringelsesstedet i deres evt. tilpasning af indsatsen som følge af ændringer i målene for den samlede indsats.

Læringsvejlederen deltager på de løbende opfølgingsmøder, og er ansvarlig for at der sker et tilbageløb af viden om beslutninger truffet på statusmøderne til øvrige relevante lærere, som underviser barnet i det daglige, og som derfor står for at tilpasse indsatsen overfor barnet. Læringsvejlederen er endvidere ansvarlig for, at evt. ændringer i mål mv. indarbejdes i skolens elevplan.

7. VALIDERING AF INDSATSMODELLEN

Som led i screeningen er der afslutningsvis foretaget en validering af indsatsmodellens elementer. Valideringen er gennemført på baggrund af interview med aktører fra 11 forskellige kommuner, heraf syv uvildige kommuner samt fire kommuner, som har indgået i screeningen som casekommuner. Der er i alt gennemført 13 interview med bl.a. skolechefer, familiechefer, myndighedschefer, tilbudsledere og familieplejekonsulenter.

Formålet med interviewene har været at indhente kommunale lederes perspektiver på og vurderinger af den foreløbige indsatsmodel i forhold til tre dimensioner: hhv. indsatsmodellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed, jf. Social- og Indenrigsministeriets Strategi for Udvikling af Sociale Indsatser.

De uvildige kommuner er udvalgt på baggrund af en klyngeinddeling af de 98 danske kommuner. Formålet med at benytte denne udvælgelsesstrategi er at sikre tilstrækkelig variation i forhold til geografi, kommunestørrelse og socioøkonomisk indeks mellem de kommuner, som har bidraget til validering og kvalificering af indsatsmodellen.

Som en del af screeningen er der ligeledes gennemført fem interview med anbragte børn og unge for at belyse deres perspektiver på en god skolegang og det, der understøtter deres skolegang i både skole og hjemmemiljø. Formålet med interviewene har været at spejle indsatsmodellen i børnenes og de unges perspektiver og sikre, at elementerne kan imødekomme de forhold, som børnene lægger vægt på i deres skolegang bredt set.

I det følgende præsenteres først børnenes og de unges perspektiver, hvorefter indsatsmodellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed belyses på baggrund af interviewene med kommunale aktører.

7.1 Anbragte børn og unges perspektiver på deres læring og skolegang

I interviewene er børnene blevet stillet spørgsmål om, hvad der fylder i skolegangen, og hvad de oplever som vigtigt for en god skolegang og læring. De har fortalt om de gode ting ved den støtte de får af de nære voksne omkring dem (plejeforældre/anbringelsessted samt lærere eller pædagoger i skolen) og ved dét at lære.

Der er gennemført interviews med fem børn og unge med forskellig alder, som er anbragt i plejefamilier og på institution, og som har erfaring med forskellige typer af skoler, både folkeskole og intern skole. Interviewene er således ikke repræsentative for anbragte børn og unge, men kan bidrage til at skabe en forståelse for, hvad der er vigtigt for anbragte børn og unge fortalt med egne stemmer.

Der tegner sig på tværs af interviewene med børnene og de unge tre overordnede perspektiver på deres skolegang, som er væsentlige at have fokus på i arbejdet med indsatsmodellens elementer. Dette for for at sikre, at styrkelsen af anbragte børn og unges læringsmiljø sker med børnenes eget perspektiv i centrum. Disse tre perspektiver er:

1. Vigtigheden af at føle sig som en del af børnefællesskabet i skolen, på trods af "særstatus" som anbragt barn.
2. Vigtigheden af en stabil og positiv relation til en eller flere nære voksne, som har forståelse for barnets/den unges behov.
3. Børnene/de unge skelner ikke mellem sociale og faglige forhold i skolen. For dem er støtte til læring og trivsel både lig med faglig og social støtte.

Til spørgsmålet om, hvad der er vigtigst i forhold til skolegangen, og hvad der efter børnenes/de unges vurdering gør skolegangen god, peger alle de interviewede børn på dét at være en del af fællesskabet i klassen og på skolen. Det handler om at være en "del af flokken" og have venner, kærester osv., på lige fod med børn og unge, der ikke er anbragt. Børnene og de unges fortællinger om deres bedste oplevelser knytter sig til venskaber, et godt klassefællesskab samt gode og personlige relationer til de nære voksne i skolen. På den måde bør der i arbejdet med at styrke læringsmiljøet for det enkelte anbragte barn eller unge tages højde for, at det er vigtigt at kunne støtte dem i at indgå i dette, både socialt og fagligt.

Børnene og de unge fortæller ligeledes om vigtigheden af at have stabile og positive relationer til en eller flere voksne. Børnene lægger ikke vægt på, om der er tale om en lærer eller en pædagog der skal udfylde denne rolle, men fortæller om vigtigheden af at have den tætte relation til en voksen, der forstår dem, og derfor kan hjælpe dem med at navigere i skolen, både i forhold til det faglige og det sociale. En pige fortæller:

"Jeg har lavet en aftale med de voksne om, at jeg gerne må lave noget andet i dansk, hvis jeg har brug for en pause. Det gør mig glad, at de voksne tager hensyn og kender mig. Jeg kan fx heller ikke så godt lide høje lyde. Det huler i mine ører, når der er meget larm. Når vi spiser er [navn på lærer] god til at sige til de andre, at de skal være mere stille, hvis han kan se på mig, at det bliver for meget."

Anbragt pige, 12 år



Flere fremhæver, at det er vigtigt, at de voksne omkring dem (både lærere og pædagogisk personale) "kender dem godt". I børnene og de unges fortællinger ligger der en forståelse af, at de betydningsfulde voksne, som de oplever som særligt positive og støttende i hverdagen, har en helhedsorienteret forståelse af dem som individer, og kender til både deres skolefaglige såvel deres sociale styrker og svagheder, og støtter dem ligeligt i forhold til begge aspekter ved deres skolegang. En god lærer bliver fx beskrevet som en, der også hjælper med at navigere ift. de sociale dynamikker i klassen, som har blik for, hvornår man har brug for ekstra pauser eller alenetid osv.

Reelt lader der således til, at der hos børnene/de unge ikke er en egentlig skelnen mellem hhv. faglige og sociale aspekter ved skolen. Gode oplevelser i skolen opstår for dem, når der er både skolefaglig og social opbakning og støtte fra stabile og nære voksne, og når de kan indgå på lige fod, både fagligt og socialt, med de øvrige børn i klassefællesskabet.

7.2 Indsatsmodellens faglige, organisatoriske og økonomiske bæredygtighed

I dette afsnit opsummeres de mest fremherskende perspektiver og vurderinger af indsatsmodellens bæredygtighed, som blev afdækket i valideringsinterviewene med udvalgte aktører fra 11 kommuner.

De interviewede aktører er hovedsageligt positivt stemt over for både satspuljeprojektets formål om at styrke læringsmiljøet omkring anbragte børn og unge og i forhold til indholdet i indsatsmodellen. Dette viser sig bl.a. som udbredt enighed om, at fokus på anbragte børn og unges læring er relevant, vigtigt og ikke tilstrækkelig udbredt. Nedenfor uddybes de afdækkede hovedpointer ift. hhv. faglig, organisatorisk og økonomisk bæredygtighed.

Faglig bæredygtighed

Det fremherskende perspektiv blandt de deltagende kommuner i valideringsinterviewene er, at indsatsmodellen møder et behov for øget fokus på børns læring. Hovedparten af de kommunale aktører

finder principperne samt de organisatoriske og faglige elementer yderst relevante og vurderer, at de i samspil kan bidrage til at styrke læringsmiljøet for anbragte børn og unge.

Enkelte aktører giver udtryk for en bekymring for, om et eksplicit fokus på anbragte børn og unges læring indebærer en risiko for eksklusion fra almenområdet fællesskaber og læringsmiljøer.

Hovedparten af de kommunale aktører er enige i præmissen om, at viden om det enkelte barns styrker og udfordringer er et vigtigt afsæt for at formulere mål og tilrettelægge en individuel indsats. De peger på en række væsentlige overvejelser knyttet til måden, hvormed udredningen håndteres, herunder særligt inddragelsen af barnet eller den unge.

Organisatorisk bæredygtighed

Der er forskellige vurderinger af, hvorvidt forankringen af læringskoordinatoren, forankret i PPR-regi, passer ind i kommunernes eksisterende organisering. Dette afspejler, at PPR har forskellig organisatorisk forankring i de deltagende kommuner og har mere eller mindre tætte samarbejdsrelationer ind i det udførende børne- og familieområde. Det peger på et behov for en tydelig formidling af baggrunden for læringskoordinatorens forankring i PPR-regi.

Der er et vist overlap mellem læringskoordinatorens opgave med at yde rådgivning og sparring til bl.a. plejefamilier og familieplejekonsulentens opgaver. Således bør processtøtten til kommunerne indbefatte en afklaring og beskrivelse af arbejdsgangene omkring denne opgave, ligesom kompetenceudvikling til læringskoordinatoren bør inkludere viden om og greb til at varetage opgaven.

Der lader til at være enighed om, at læringsvejlederens rolle og opgaver relativt enkelt kan integreres i eksisterende funktioner i skolen, fx inklusionsvejleder, AKT-vejleder og lignende ressourcepersoner. Skoleledelsens prioritering af opgaven er en vigtig drivkraft for lærere og skolepædagogers arbejde med at løfte anbragte børn og unges læring og trivsel. Omvendt peges der på, at manglende ledelsesopbakning kan være en stor barriere med risiko for, at læringsvejlederen ikke får tilstrækkelig gennemslagskraft i forhold til at sikre kollegers opmærksomhed på målgruppen.

Som følge af dette input bør skoleledelsens ansvar og rolle formidles tydeligt i processtøtten til kommunerne med henblik på at sikre, at læringsvejlederen får et tydeligt mandat, rolle og ansvar i lærerkollegiet.

Interviewene afdækker også, at læringsvejlederens funktion kan være forbundet med en vis sårbarhed, idet mange skoler har perioder uden anbragte børn og unge. Det er væsentligt, at de involverede kommuner derfor overvejer, hvordan læringsvejledernes viden og engagement kan sikres i perioder, hvor der ikke er nogen anbragte børn blandt skolens elever. Det kan eksempelvis ske gennem halvårslige eller årlige "faglige opdateringer" for alle læringsvejledere i en kommune.

Endelig peger flere af de interviewede aktører på vigtigheden af at inddrage de biologiske forældre systematisk i samarbejdet om barnets læring. Dels for at skabe ro omkring barnet, dels for at forberede en eventuel hjemgivelse. Inddragelse af de biologiske forældre i det omfang, det er muligt, bør således være et tema i processtøtten og kompetenceudviklingen til kommunerne.

Økonomisk bæredygtighed

Det er et udbredt perspektiv, at indsatsmodellen er forholdsvis ressourceetung i opstarts- og implementeringsfasen, men i aftagende grad vil være ressourcekrævende i drift, efterhånden som læringskoordinator og læringsvejleder er integreret i PPR og på skolerne og dermed understøtter anbringelsessteder/plejefamilier og fagprofessionelle i skolen i at understøtte faglig udvikling hos det enkelte anbragte barn.

Omkostninger, forbundet med læringskoordinatorens opgaver, afhænger bl.a. af antal plejefamilier og anbringelsessteder i kommunen samt antal børn og unge, anbragt uden for kommunen.

Under forudsætning af, at læringsvejlederens opgave kræver relativt få timer ugentligt på den enkelte skole, vurderes det med afsæt i de afholdte interview, at det er muligt at finde midlerne i skolens interne budget.

Chefer på skoleområdet samt myndighed på børne- og ungeområdet i flere kommuner mener, at indsatsen bør finansieres af både skoleområdet, udførerenheder på børne- og familieområdet og myndighed. Dette har man gode erfaringer med i nogle kommuner, mens der blandt interviewede aktører i særligt store kommuner peger på, at erfaringsmæssigt er vanskeligt at skabe opbakning til fælles finansiering.

Et par kommuner nævner, at nye sociale investeringer umiddelbart harmonerer dårligt med kommunale besparelser på skole- og børneområdet, og at der derfor er behov for at sandsynliggøre en effekt og besparelser på lang sigt, før der kan træffes politisk beslutning om implementering af indsatsmodellen.

Såfremt øvrige medarbejdere i PPR skal varetage (dele af) udredningen af barnets faglige og kognitive styrker og udfordringer samt trivsel, peger enkelte aktører på en mulig udfordring, knyttet til eksisterende ressourcer i PPR. I en kommune er der generelt lang ventetid på udredning, hvilket også kan gøre sig gældende i andre kommuner. Kommunen ser en mulighed i at øremærke midler som en del af projektbudgettet til frikøb af PPR-ressourcer, så udredningen kan foretages hurtigt i starten af indsatsen og dermed ikke skal indtænkes i PPR's øvrige opgaveportefølje.

I det følgende uddybes perspektiverne mere konkret i forhold til:

- indsatsmodellens principper
- de organisatoriske elementer
- samt afslutningsvis de faglige elementer.

PERSPEKTIVER PÅ PRINCIPPER FOR DET TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE OM ET STYRKET LÆRINGSMILJØ

Blandt de 13 interviewede aktører er der stor opbakning til indsatsmodellens tre retningsgivende principper. Ifølge aktørerne bunder princippernes væsentlighed i, at tilgangen til anbragte børn og unges faglige udvikling gennem en årrække har været kendetegnet ved lave forventninger blandt såvel barnets nære voksne som blandt fagprofessionelle. Der er samtidig en oplevelse af, at tilgangen også har været drevet af et fokus på primært barnets sociale trivsel på bekostning af faglig udvikling og til dels manglende eller dårlig kommunikation og samarbejde mellem skole og anbringelsessted/plejefamilie om barnets faglige udvikling.

Især er der konsensus om nødvendigheden af positive forventninger til anbragte børn og unges læring. Flere informanter fortæller, at lave forventninger til anbragte børn og unges muligheder for læring og udvikling samt misforståede hensyn i høj grad har kendetegnet området i en årrække. En centerleder af familieplejen i en kommune foreslår, at der fx i form af et handleplansmål stilles krav til anbringelsessted/plejefamilie om at arbejde med barnets faglige udvikling. Øgede krav bør desuden følges op af støtte og vejledning.

Princippet om et ligeligt og samtidigt fokus på anbragte børn og unges trivsel og faglige udvikling finder ligeledes opbakning hos flere informanter. Flere distancerer sig fra opfattelsen af, at anbragte børn og unge skal trives, før de er læringsparate, og slår i stedet til lyd for en forståelse af, at børn kan tilegne sig læring, samtidig med at de er sårbare. Blandt hovedparten af de kommunale aktører,

som har deltaget i interview, synes opfattelsen at være, at der er behov for at udbrede viden om, at en god skolegang har positiv betydning for barnets generelle trivsel.

Endelig fylder princippet om sammenhængende læringsmiljøer mindre i de interviewede aktørers umiddelbare tilbagemeldinger end de øvrige principper. Vigtigheden af samarbejde mellem skole og hjem/anbringelsessted er dog et udbredt perspektiv i tilbagemeldinger om den samlede indsatsmodel, fx i forbindelse med læringskoordinatoren. En leder i en kommune formulerer det således: "Jo mere man kan arbejde sammen, jo bedre forudsætninger for indlæring får barnet."

PERSPEKTIVER PÅ ORGANISATORISKE ELEMENTER

I dette afsnit opsummeres de kommunale aktørers perspektiver på bæredygtigheden af de organisatoriske elementer i indsatsmodellen, dvs. rollerne som læringskoordinator og læringsvejleder.

Læringskoordinator

Faglig bæredygtighed

Det mest udbredte perspektiv på den faglige bæredygtighed af læringskoordinatoren er, at der er et behov for den dobbelte rolle/funktion. Dels til at skabe opmærksomhed om, at læring er vigtig og at klæde især plejeforældre på til at arbejde med barnets faglige udvikling; dels til at koordinere samarbejdet mellem relevante fagpersoner og øvrige voksne omkring barnet. Enkelte aktører stiller sig tvivlende over for læringskoordinatorens tilsvarende relevans i forhold til anbringelsessteder med uddannet personale.

Organisatorisk bæredygtighed

Blandt de deltagende aktører er der forskellige perspektiver på læringskoordinatorens organisatoriske bæredygtighed, særligt hvad angår forankringen i PPR-regi. Dette afspejler primært, at PPR er placeret forskellige steder i de forskellige kommuner og har mere eller mindre tætte samarbejdsrelationer ind i det udførende børne- og familieområde. Informanternes tilbagemeldinger kan opsummeres i nedenstående perspektiver:

- Der er delte meninger om læringskoordinatorens organisatoriske forankring. Nogle er enige i, at læringskoordinatoren bør forankres i PPR-regi, fordi PPR har faglig tyngde og autoritet i forhold til skolerne, mens andre vurderer, at PPR er for "langt fra børnene" og mangler det tætte kendskab til deres liv i hverdagen, som de vurderer en læringskoordinator bør have for at løfte opgaven.
- Der peges på et overlap mellem læringskoordinatorens opgave med at yde rådgivning og sparring til bl.a. plejefamilier og familieplejekonsulentens opgaver. I forlængelse af dette vurderer flere informanter, at et tæt samarbejde mellem læringskoordinator og familieplejekonsulent er vigtigt. I praksis bør læringskoordinatorens sparring til plejefamilien afstemmes med, hvad der ellers sker i regi af familieplejekonsulenterne, ligesom familieplejekonsulenternes kendskab til barnet og familien bør udnyttes. En informant foreslår, at familieplejekonsulenter deltager i nogle eller alle møder mellem læringskoordinator og plejefamilie for at "oversætte" mellem plejefamilie og læringskoordinator.
- Der peges på en praktisk udfordring i forbindelse med samarbejdet mellem læringskoordinator og anbringelsessteder pga. stor udskiftning i personale på anbringelsessteder.
- Det nævnes, at der er ligheder mellem den ansatte skolekonsulent i kommunen og læringskoordinatoren. Skolekonsulenten er ansat i familieafdelingen til at sikre det læringsfaglige fokus på barnets skolegang i indsatsen over for anbragte børn. Skolekonsulenten deltager derfor i møder med skole- og anbringelsessted samt i opfølgning med myndighed og har derfor ikke de

nødvendige forudsætninger for at sikre, at der spørges ind til barnets konkrete faglige udvikling i fx forskellige fag. Derudover har skolekonsulenten ansvar for at overlevere alle relevante sagsakter til PPR i den stedlige kommune, når barnets anbringes i en anden kommune.

Økonomisk bæredygtighed

For så vidt angår de kommunale aktørers vurdering af den økonomiske bæredygtighed af læringskoordinatoren, er det et udbredt perspektiv (også tidligere nævnt i afsnit 7.3), at funktionen kræver flest ressourcer i en opstarts- og implementeringsfase. Efterhånden som læringskoordinatoren integreres i PPR og får klædt plejefamilier og anbringelsessteder på til at understøtte barnets faglige udvikling, vurderes det, at funktionen gradvist vil være mindre omkostningstung. Eksempelvis har en kommune erfaring med at gå fra to til en læringskoordinator, fordi plejefamiliernes behov for støtte og vejledning blev mindre, efterhånden som de blev i stand til selv at løfte opgaven. På nuværende tidspunkt har den ene tilbageværende læringskoordinator fået frigivet timer til andre opgaver, fx direkte støtte til barnet, fordi plejefamiliernes støttebehov stadig mindskes. Kadencen for møder og besøg sættes ned til fire årlige møder. Det spiller også en rolle, at der ikke er et kontinuerligt flow af nye plejefamilier ind i kommunen. Opsummerende vurderer hovedparten af de interviewede aktører at det er muligt at drifte læringskoordinatoren i kommunernes eksisterende organisation, også ud over en projektperiode.

Hvad angår tidsforbrug i forbindelse med læringskoordinatorens opgaver er der indhentet eksempler fra to kommuner, som har afprøvet en beslægtet funktion:

- I en kommune har læringskoordinatoren i et pilotprojekt brugt 15-20 timer om ugen. I alt 15 børn og plejefamilier har deltaget i projektet. Hver plejefamilie har fået besøg af læringskoordinatoren en gang i kvartalet. Ved projektets opstart stod læringskoordinatoren for en temadag for plejefamilier, og efter tredje besøgsrunde blev der afholdt en evalueringsdag.
- I en anden kommune anvender skolekoordinatoren på kommunens døgninstitution 20 timer om ugen på at koordinere og samarbejde med AKT- og inklusionsvejledere, lærere og pædagoger på skoler i kommunen. Timerne rækker til de 10 børn på døgninstitutionen. Timerne er ulige fordelt mellem de 10 børn og deres skoler, da hyppighed af møder og sparring afhænger af barnets behov. Typisk er opgaven mest tidskrævende i de første måneder, efter barnet er startet på skolen.

Endelig har de kommunale aktører forskellige perspektiver på finansiering af læringskoordinatoren. I den sammenhæng er det væsentligt at nævne, at ingen af aktørerne ser spørgsmålet om finansiering som et simpelt spørgsmål:

- En myndighedschef peger på, at tre aktører har et ansvar i forbindelse med anbragte børn og unges læring og derfor også bør forpligtes økonomisk; myndighedsafdeling, skoleafdeling og udførerenheder i børne- og familieafdeling.
- Andre peger på, at læringskoordinatoren skal finansieres fuldt ud af den afdeling, hvor funktionen er forankret.
- Endelig peges der på, at læringskoordinatoren skal finansieres fuldt ud af skoleområdet for på den måde at ansvarliggøre almenområdet for anbragte børn og unges læring.

Der er endvidere eksempler på, at lønomkostninger til en koordinatorfunktion, forankret på anbringelsesstedet, går fra institutionens eget budget. Enten er timerne fundet i den pædagogiske normering, eller også er der søgt om særskilte ressourcer til en koordinatorstilling.

Læringsvejleder

Faglig bæredygtighed

Interviewene efterlader samlet set det indtryk, at funktionen som læringsvejleder har validitet og faglig bæredygtighed blandt mange informanter. Således opfatter hovedparten af de kommunale aktører, som er interviewet, læringsvejlederen som en relevant og brugbar funktion. Dette skyldes dels et oplevet behov for at forpligte skolerne på et fokus på anbragte børns læring; dels at der er tale om en funktion, som er nært beslægtet med eksisterende og, på mange skoler, velafprøvede funktioner såsom inklusionsvejleder og AKT-vejleder. En fordel ved at lægge læringsvejlederens opgaver i forhold til anbragte børn og unge ind under en AKT- eller inklusionsvejleder eller lignende ressourcepersoner er, at disse i forvejen har viden om udsatte børns behov.

Kun få aktører har gjort sig kritiske overvejelser om læringsvejlederens rolle og opgaver. De påpeger, at læringsvejlederen ud over at have fokus på den faglige udvikling bør kunne håndtere andre problemstillinger hos barnet, såsom angst og udadreagerende adfærd.

Organisatorisk bæredygtighed

I forbindelse med læringsvejlederfunktionens organisatoriske bæredygtighed peger interviewede aktører på vigtigheden af, at læringsvejlederens rolle og opgaver relativt nemt kan integreres i eksisterende funktioner i skolen. Enkelte aktører frygter dog, at fokus på anbragte børns læring kan drukne i mere etablerede opgaver og ser hellere, at læringsvejlederen kan bruge AKT- eller inklusionsvejlederen på skolen til sparring og derigennem skabe et fagligt fællesskab.

De interviewede aktører peger på andre potentielle barrierer for, at læringsvejlederen kan bidrage til et øget fokus på anbragte børns læring. Det gælder manglende opbakning fra skoleledelsen samt manglende gennemslagskraft og modstand fra de øvrige lærere. Det er derfor vigtigt, at ledelsen på skole- og forvaltningsniveau tydeligt kommunikerer læringsvejlederens rolle, opgaver og faglighed til lærerstaben og klart signalerer, at læringsvejlederen har mandat til at vejlede og rådgive sine kolleger.

Økonomisk bæredygtighed

Blandt de kommunale aktører er der enighed om, at læringsvejlederen også bør finansieres af den enkelte skoles budget. De aktører, som har tilknytning til skoleområdet, vurderer, at det vil være relativt uproblematisk at finde midlerne i skolens interne budget. Dette er under forudsætning af, at læringsvejlederens opgaver kræver relativt få timer ugentligt. En skolechef peger på, at der kan være enkelte kommuner, som fortsat har et centralt ressource-team frem for decentrale funktioner, hvorfor læringsvejlederen potentielt i disse kommuner skal finansieres gennem den centrale budgetmodel.

PERSPEKTIVER PÅ UDVALGTE FAGLIGE ELEMENTER

I dette afsnit opsummeres de kommunale aktørers perspektiver på og overvejelser om de faglige elementers bæredygtighed. Overordnet udtrykker aktørerne opbakning på tværs af de seks faglige elementer. Aktørernes tilbagemeldinger drejer sig især om kernelementerne om systematisk udredning af barnets styrker og udfordringer, faglig støtte og sparring til plejeforældre og anbringelsessteder, fast faglig støtte til barnet samt tæt samarbejde med barnets nære voksne.

Bæredygtighed af systematisk udredning af barnets styrker og udfordringer

Hovedparten af de kommunale aktører er enige i præmissen om, at viden om det enkelte barns udfordringer og styrker er et vigtigt afsæt for at formulere mål og tilrettelægge en individuel indsats. I forlængelse heraf peger de på en række væsentlige overvejelser knyttet til måden, hvormed udredningen håndteres, herunder inddragelse af barnet:

- Hvis udredningen baseres på tests, skal det ske i trygge rammer, og der bør være en voksen til stede, som barnet kender. Om muligt kan udredningen foretages af den trygge voksne.
- Testbaserede udredninger skal give mening for barnet. Derfor bør de voksne omkring barnet give sig god tid til at forklare, hvorfor udredningen foretages, og hvad resultaterne skal bruges til. En aktør foreslår, at hele barnets klasse testes, og at der ligeledes formuleres individuelle læringsmål for hele klassen. På den måde vil de anbragte barn ikke føle sig gjort anderledes og måske føle større mening og ejerskab.

Inddragelse af barnet er ligeledes vigtig i forbindelse med formulering af mål. Det fremhæves, at barnet kan inddrages med afsæt i gennemførte test ved, at barnet bliver spurgt til, hvad det kunne tænke sig at blive bedre til samt inddrages i planlægningen af, hvad der skal ske.

Når voksne hjælper barnet til at sætte ord på ønsker til egen udvikling, giver det barnet en følelse af, at "de voksne lytter og kan se, hvad jeg er god til". Tilsvarende fremhæver en netværkskoordinator, at barnet som udgangspunkt altid bør inddrages i formuleringen af mål, også på netværksmøder med professionelle. Børn vil ofte gerne inddrages i deres egen sag. Det skal være meget konkret med brug af SMART-mål, så barnet kan se det for sig:

- Barnets nære voksne spiller en stor rolle i forhold til at give barnet ejerskab for målene, fx ved at opmuntre og pege på progression undervejs i indsatsen. En aktør formulerer det sådan, at det handler om at øge sejrene og mindske nederlagene.
- I tilfælde, hvor barnet er nyanbragt, er det altid værd at undersøge, om udredningen fra den anbringende kommune er af en sådan kvalitet og detaljegråd, at den kan anvendes i stedet for nye test. Flere informanter udtrykker, at det er ærgerligt at bruge tid og ressourcer på nye test, hvis de ikke bidrager med ny viden.
- Det er vigtigt at anvende test og måleredskaber, som kan indfange barnets styrker og udfordringer. En aktør peger på at barnets lærer ofte vil være i stand til at afkode, hvordan man kan teste barnet.
- Flere aktører finder det relevant at foretage et sundhedstjek af barnet ifbm. med udredningen. Fx at afdække søvn, kost, syn, hørelse osv. Der er eksempler på, at nærsynethed, dårlige sovevaner og kost udgør benspænd for barnets skolegang og indlæring.

Bæredygtighed af faglig sparring og støtte til anbringelsessteder

Dette element er ifølge flere aktører relevant i forbindelse med at omsætte principperne om positive forventninger til barnets skolefaglige præstationer og et ligeligt og samtidigt fokus på barnets faglige udvikling og trivsel i praksis. Ifølge de interviewede aktører har mange plejefamilier brug for et kompetenceløft i forhold til at samarbejde om barnets skole og læring, lektielæsning, afkode barnets behov for omsorg mv.

Fast faglig støtte til barnet

Overordnet kommer to forskellige perspektiver på dette element til udtryk blandt aktørerne:

- Det ene perspektiv handler om, at barnets nære voksne har ansvar for at italesætte læring, skolegang og uddannelse positivt over for barnet samt at "lære børn at lære". Derfor opleves faglig støtte i form af fx lektiehjælp, en læseindsats og lignende relevant.
- Det andet perspektiv handler om at give børnene fri. Nogle aktører fremhæver, er der tale om en gruppe børn, som går igennem flere tests og vurderinger end det gennemsnitlige barn, og

som konstant er "på arbejde". En anden aktør bløder holdningen op og påpeger, at anbragte børn er forskellige og vil have forskellig gavn af faglig støtte. For de børn på institutioner med de mest komplekse udfordringer kan det være noget andet end faglig støtte, der skaber trivsel.

Tæt samarbejde mellem barnets nære voksne

På tværs af de kommunale aktører er der konsensus om relevansen af og behovet for et styrket fokus på et tæt samarbejde mellem barnets nære voksne i hverdagen. De interviewede aktører peger i forlængelses heraf på følgende opmærksomhedspunkter:

- Forældre oprettes med cpr-nummer på Skoleintra, hvilket udgør en barriere for bl.a. anbringelsessteders adgang til intra. Der findes eksempler på, at anbringelsessteder registreres på en anden måde og dermed får adgang på lige fod med de biologiske forældre.
- Plejefamilier har nogle gange den opfattelse, at deres tavshedspligt forhindrer dem i at kommunikere og samarbejde med skolen. Derfor er det relevant med vejledning til plejefamilier om, hvad der hører under tavshedspligten, og hvad der ikke gør.
- De biologiske forældre bør i det omfang, det er muligt, inddrages systematisk i samarbejdet, både for at skabe ro omkring barnet nu og her og for at forberede en eventuel hjemgivelse. Det kan fx handle om, at anbringelsesstedet aftaler med først og fremmest barnet selv, men også med de biologiske forældre, hvordan skolen skal informeres om barnets situation, at anbringelsesstedet ringer til de biologiske forældre, når der er beskeder på Skoleintra, biologiske forældre og anbringelsessted/plejeforældre deltager sammen i skole-hjemsamtaler og arrangementer på skolen.
- Endelig peges der på, at det er væsentligt at identificere den eller de voksne med en god relation til barnet, som kan være en støtte for barnets faglige læring i hverdagen. Aktørerne fremhæver, at gode kontinuerlige relationer er afgørende for, at barnet kan profitere mest muligt af et øget fokus på skolegang. Derudover vil det bidrage til at sikre, at barnet er mere modtagelig over for de tiltag, som iværksættes. Fx kunne læringskoordinatoren bidrage til at indkredse den eller de relevante voksne i barnets netværk, som foruden plejeforældre/pædagoger på anbringelsesstedet kan understøtte barnets læring. Det kan samtidig kompensere for, at plejefamilier nogle gange selv kan have problemer med at regne og skrive. Ligesom de kan have en stor opgave i at håndtere sociale og emotionelle problemstillinger.

Samlet set tegner interviewene et billede af, at de udledte faglige elementer i indsatsmodellen, opleves relevante og brugbare i forhold til at styrke anbragte børn og unges læringsmiljø. Derudover peger interviewene på en række organisatoriske og faglige opmærksomhedspunkter i forhold til implementeringen af elementerne i praksis, som kan integreres i det videre arbejde med at udvikle en indsatsbeskrivelse.