

STYRKELSE AF KVALITETEN AF ANBRAGTE BØRN OG UNGES UNDERVISNING

EVALUERING AF PARTNERSKABSPROJEKTET



2016

SOFIE HENZE-PEDERSEN
METTE LAUSTEN
CHANTAL POHL NIELSEN

STYRKELSE AF KVALITETEN AF ANBRAGTE BØRN OG UNGES UNDERVISNING
EVALUERING AF PARTNERSKABSPROJEKTET
Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for Skole og uddannelse

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Hertuf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

1	SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING	7
2	INDLEDNING	17
	Partnerskabsprojektets baggrund og formål	18
	Partnerskaberne i evalueringen	19
	Anbragte børns skolegang – i spændingsfeltet mellem special- og almenområdet	22
3	RAMMERNE FOR PARTNERSKABERNE	25
	Formål, ressourcer og organisering	25
	Partnerskabets relevans for alle aktører?	28
4	TO VERDENER, DER MØDES	33
	Mødet mellem to tidligere adskilte verdener	33
	Fælles oplæg og aktiviteter – fælles sprog?	35
	At komme ud over de to verdener	39
5	OVERGANGEN MELLEM DE TO VERDENER	45

	Procedurer for overgangen	46
	Social tryghed og faglig sårbarhed	52
	Netværksskabelse – i skolen og i fritiden	55
6	ELEVERNES SKOLEMÆSSIGE BAGGRUND OG UDVIKLING	59
	Elevers baggrund og udfordringer	60
	Fagrække og niveau på den interne skole	60
	Deltagelse i undervisning på den lokale folkeskole	62
	Lærers vurdering af elevens faglige udvikling	63
7	METODE	65
	LITTERATUR	69

SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING

I forbindelse med satspuljeaftalen for 2013 igangsatte Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling et satspuljeprosjekt for at styrke kvaliteten af undervisningen for anbragte børn og unge. I den forbindelse blev der i skoleårene 2014-2016 etableret *partnerskaber* mellem kommuner, interne skoler og folkeskoler. Formålet med partnerskaberne er at styrke undervisningen i interne skoler og understøtte udslusningen af elever fra interne skoler til folkeskoler og ungdomsuddannelser. Dette gøres bl.a. ved at facilitere kompetenceudvikling og videndeling mellem lærere og ledere på skolerne.

VIRKSOMME MEKANISMER OG BARRIERER I PROJEKTET

I dette notat evaluerer vi fire af partnerskaberne fra projektet. Notatet har form som en erfaringsopsamling, der kan fungere som inspiration til andre skoler eller kommuner, der ønsker at etablere en lignende partnerskabsmodel. Erfaringerne peger på, at alle fire partnerskaber i større eller mindre grad har fået et positivt udbytte af projektet. Aktørerne har oplevet en række barrierer, der har vanskeliggjort samarbejdet, samtidig med at de peger på forhold, som har fungeret understøttende.

Vi samler her trådene på tværs af fokusområderne i notatet og diskuterer aktørernes erfarede barrierer og virksomme mekanismer i forbindelse med projektet. Af oversigten i tabel 1.1 ses det, at nogle af forholdene i nogle partnerskaber har fungeret som en virksom mekanisme, mens samme forhold i et andet partnerskab har fungeret mindre godt. Det tyder på, at flere af barriererne kan imødegås fremadrettet ved aktivt at arbejde med udfordringerne, så de kan vendes til positivt fortegn. Indholdet i oversigten kan fungere som opmærksomhedspunkter og en guideline for arbejdet med lignende projekter i fremtiden.

TABEL 1.1

Virksomme mekanismer og barrierer i samarbejdet, ved opstart af partnerskabsprojektet, som aktørerne har oplevet dem.

Aktørernes erfaringer	Virksom mekanisme	Barrierer
Udbytte af hinandens forskellighed	Personligt møde mellem undervisere fra de interne skoler og almenområdet	Undervisernes forskellighed opfattes som en barriere for samarbejdet og udbyttet af projektets aktiviteter Manglende fællesnævner, fx manglende fælles formål og udgangspunkt for projektet, fælles sprog og ens tilgange til eleverne
	Undervisernes forskellighed opfattes som en ressource, som der kan trækkes på både på de interne skoler og i almenområdet	
Ensrattede partnerskaber?	Tilstedeværelsen af fællesnævner blandt aktørerne, fx fælles formål med og udgangspunkt for projektet, fælles sprog og ens tilgange til eleverne	Manglende relevans for de deltagende aktører Oplevelse af, at oplæggene blev leveret i et sprog, der mest talte til aktørerne i almenområdet
	Alle aktørerne - uanset om de arbejder på en intern skole eller i almenområdet - føler, at projektet er relevant for deres arbejde	
Udgangspunkt i aktørernes virkelighed	Tydeligt, lokalforankret formål	Uklart eller umotiveret formål for projektet på både den korte og lange bane Uklarheder om ressourceforbrug (fx personale og tid) Uklarhed om, hvor mange på de enkelte skoler der er omfattet af projektet Forskellige mødestrukturer på skolerne, der skal "tale" sammen Uklarhed om formålet med de planlagte aktiviteter og deres relevans for partnerskabet og aktørernes lokale behov Sårbarhed, hvis projektet udelukkende etableres på lærer-til-lærer niveau og ikke institution-til-institution niveau
	Alle møder og aktiviteter i forbindelse med projektet er fastlagt og datosat fra start	
Netværksskabelse og nedbrydelse af skel	Netværksskabelse for både undervisere og elever gennem partnerskabet Elevernes sociale trivsel som forudsætning for læring	
Inklusion af fagligt og socialt sårbare elever	Faste producenter for udslusning af elever bidrager til tryghed i udslningsforløbet for både den afgivende og modtagende skole samt eleven	Manglende afklaring af og manglende praktiske løsninger, når anbringelsesstedet bliver "forældre til et barn i folkeskolen"
	Tryghed for eleven i udslusning i form af tilstedeværelsen af kendte voksne og veltilrettelagt undervisningsdifferentiering	
	Fælles tilgange til og forståelse for elevernes ressourcer og behov	Forskellige tilgange til og forståelser for elevernes ressourcer og behov
	Socialt arrangement på neutral grund for eleverne fra både den interne skole og skolen i almenområdet	
	Direkte inddragelse af eleverne i projektet, fx gennem sociale aktiviteter, der også har et læringsfokus	Uklarheder om, hvordan eleverne direkte eller indirekte bliver en del af projektet og gavner det
	Information til forældrene - både på den afgivende interne skole og den modtagende skole i almenområdet	

UDBYTTE AF HINANDENS FORSKELLIGHED

Partnerskabsprojektet har grundlæggende bidraget til at skabe en platform for samarbejde mellem institutioner, der tidligere har arbejdet adskilt fra hinanden. Et væsentligt udbytte for flere af partnerskaberne har været et øget kendskab til hinanden samt til hinandens elever og undervisningspraksis.

For at håndtere den inklusionsmæssige udfordring, som udslusningen af elever fra de interne skoler til almenområdet kan medføre, fremstår kendskabet til hinanden som en grundlæggende forudsætning for at kunne løfte opgaven. Gennem det øgede kendskab til hinanden har underviserne fået indblik i hinandens styrker, fx i forhold til inklusionsredskaber. Derudover har indsigten i hinandens praksis givet inspiration til ændringer af egen praksis, hvilket kan gavne eleverne på både de interne skoler og skolerne i almenområdet. Inspirationen til ændring af egen undervisningspraksis er opnået gennem sparring mellem underviserne fra de interne skoler og almenområdet (fx om undervisningsmaterialer og undervisningsmetoder) og gennem indsigt i hinandens undervisningspraksis, hvilket har ført til refleksion over egen praksis.

Det er dog langt fra alle partnerskaberne, der har set potentialet i forskelligheden. For nogle af partnerskaberne er forskelligheden blevet en barriere, hvilket tyder på, at de fælles oplæg og aktiviteter i forbindelse med partnerskabsprojektet kunne udnyttes mere konstruktivt til at give aktørerne et fælles sprog og et fælles udgangspunkt for samarbejdet. At aktørerne fra henholdsvis de interne skoler og skolerne i almenområdet kan savne et fælles sprog og udgangspunkt, er kendt fra tidligere forskning, og det tyder derfor på, at det er et område, som er væsentligt at forholde sig aktivt til i udformningen og gennemførelsen af projekter som dette.

ENSRETTEDE PARTNERSKABER?

Projektets rammesætning har for nogle af underviserne givet indtryk af, at partnerskabet primært er rettet én vej: mod de interne skoler. Det er de interne skoler, der skal udsluse elever, og det er de interne skoler, der skal forbedre sig. Denne oplevelse har i nogle tilfælde påvirket motivationen og fungeret som en mental barriere i forhold til projektets potentiale – for er der tale om et reelt *partnerskab*, hvis det kun er den ene part, der skal forbedre sig?

Forandringsteoriene i projektet, motivationen til deltagelse samt de fælles aktiviteter og oplæg har særligt givet indtryk af, at samarbejdet primært gik én vej. Det er også kommet til udtryk i samarbejdet om elever, hvor sparring ofte kun har fundet sted om konkrete elever i udslusning, dvs. elever, der udsluses fra den interne skole til en skole i almenområdet – og fx ikke om elever med særlige behov i almenområdet. Selvom nogle af underviserne fra almenområdet har oplevet et positivt udbytte, fx ved at sparre med underviserne fra de interne skoler om in-

klusionsredskaber, så har underviserne ofte ikke koblet dette udbytte til partnerskabsprojektets formål. Oplevelsen af et ensrettet samarbejde er på den måde blevet en mental barriere, hvilket har gjort det vanskeligt for nogle af underviserne fra almenområdet at se deres deltagelse i projektet som del af en bredere problemstilling (fx i forhold til inklusion af elever med særlige behov generelt) og udnytte det potentiale, der er for videndeling i projektet.

UDGANGSPUNKT I AKTØRERNES VIRKELIGHED

Projektet trådte ind i en kontekst, hvor aktørerne havde forskellige udgangspunkter for partnerskaberne i form af varierende forudgående kendskab til hinanden samt ønsker og behov for samarbejdet. Flere af aktørerne oplevede, at projektet ikke i høj nok grad tog højde for den virkelighed, som det indtrådte i, hvilket har betydet, at det i nogle tilfælde har været vanskeligt at identificere sig med og engagere sig i projektet. Det manglende udgangspunkt i aktørernes virkelighed er særligt kommet til udtryk i forbindelse med projektets forandringsteorier og aktiviteter.

De langsigtede mål i forandringsteorierne var de samme, trods partnerskabernes lokalt formulerede fokuspunkter. Dette hænger sammen med, at de langsigtede mål var bundet op på målsætningen i det overordnede satspuljeprojekt om interne skoler (hvoraf partnerskabsprojektet er 1 af 2 underprojekter), men det gjorde det ikke desto mindre vanskeligt for de lokale aktører at identificere sig med målsætningen. Generelt fremstod formålet med projektet uklart, mens partnerskaberne selv udviklede deres egne fokuspunkter for samarbejdet, som var meningsgivende for dem og de udfordringer, de stod overfor. Disse selvdefinerede fokuspunkter havde dog ofte overlap – med ét eller flere af målene i det overordnede satspuljeprojekt om interne skoler eller selve partnerskabsprojektet. For aktørerne har deres egen fokusering været den mest meningsgivende, hvilket tyder på, at de lokale fokuspunkter har været gunstige og meningsskabende for samarbejdet og dermed, at lokal forankring og lokalt tilpassede formål er væsentlige, for at projektet kan blive en succes. Dette er ikke ensbetydende med, at de langsigtede mål ikke kan anvendes, men det tyder på, at der kan være behov for en højere grad af dialog omkring udformningen af forandringsteorier, hvis ønsket er at bruge dem som arbejdsredskab, så der er klarhed om formålet og kilden til de forskellige mål og delmål, så målsætningen i højere grad bliver motiverende frem for fremmedgørende.

Alle partnerskaber har afholdt en kick-off dag, hvor de berørte lærere i fællesskab arbejdede med at formulere projektets aktiviteter. Dertil var de planlagte aktiviteter (fx oplæg og aktionslæring), som de forskellige partnerskaber deltog i, også ens på trods af partnerskabernes forskellige fokuspunkter, udgangspunkter og ønsker for samarbejde. For nogle af aktørerne betød dette, at de ikke oplevede projektets aktiviteter

meningsgivende i forhold til at understøtte arbejdet med deres selvdefinerede fokuspunkter, eller at aktiviteterne ikke i tilstrækkelig grad lykkedes med at ændre eksisterende praksis.

Erfaringerne peger derfor på, at det er vigtigt, at partnerskabets formål og aktiviteter fremstår klart og er tydeligt motiveret, samt at de så vidt muligt tager udgangspunkt i eller tilpasses aktørernes eksisterende behov og udfordringer. Hvis ikke de gør det, peger erfaringerne i denne evaluering på, at der er risiko for, at partnerskabet kommer til at løbe *parallelt* med andre former for samarbejde og ikke bliver en *integreret* del af eller ændrer eksisterende praksis på skolerne. I lyset af dette fremstår kick-off mødet derfor *særligt* vigtigt. Det er ikke blot et møde, men en mulighed for at sikre at aktørerne føler ejerskab i projektet fra start, hvilket kan få indflydelse på deres oplevelse af og identifikation med projektets formål.

NETVÆRKSSKABELSE OG NEDBRYDELSE AF SKEL

Partnerskabsprojektet har skabt en platform for netværksskabelse både for underviserne og eleverne. Underviserne har gennem projektet knyttet bånd på tværs af institutioner, hvilket kan skabe grundlag for et konstruktivt samarbejde. For underviserne har de sociale arrangementer, eller bare det at være sammen med de andre undervisere, fungeret godt, da det har givet kendskab og skabt tillid til hinanden. For eleverne har projektet givet mulighed for udvidelse af deres sociale netværk, ved at der er blevet skabt nogle fora – både i og uden for skolen – for at mødes med andre børn og unge, der ikke er en del af anbringelsesverdenen. Netværksskabelsen på tværs af institutionerne er på den måde med til at nedbryde skellet mellem anbringelsesverdenen og almenområdet og bidrage til at afmystificere, hvad det vil sige at være anbragt. Underviserne fra almenområdet har gennem projektet fået konfronteret nogle af deres fordomme om børn og unge fra anbringelsessteder samt fået en større forståelse for deres behov i undervisningssituationen. Derudover bidrager projektet til, at eleverne fra de interne skoler kan opbygge relationer med elever uden for anbringelsesstederne, hvorigennem de anbragte børn og unge får styrket deres sociale netværk.

Det sociale aspekt af partnerskabet har ikke været en del af det overordnede formål i oplægget til projektet fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (ved projektstart Undervisningsministeriet), som udelukkende har haft fokus på elevernes undervisning og læring. Alligevel har både underviserne og eleverne oplevet et positivt udbytte i forhold til dette. Det sociale aspekt fylder i undervisningen – hvor både elever og undervisere beskriver vigtigheden af social tryghed som en forudsætning for elevernes læring og faglige deltagelse – og uden for undervisningen i forhold til opbyggelse af vennerelationer i frikvartererne og i fritiden. Der ligger derfor et potentiale i projektet i forhold til at styrke

anbragte børn og unges undervisning og netværk gennem et fokus på det sociale aspekt – særligt da både underviserne og eleverne peger på, at det sociale aspekt kan være med til at understøtte læring. Det peger på, at aktørernes inddragelse af det sociale aspekt – som en del af projektets overordnede formål – ikke bør undervurderes fremadrettet.

INKLUSION AF FAGLIGT OG SOCIALT SÅRBARE ELEVER

Det kvantitative indblik i elevernes skolemæssige baggrund og udvikling gennem projektet viser, at der er tale om inklusion af elever, der ofte ikke er på et alderssvarende fagligt niveau i forhold til folkeskolens klasse-trinsstruktur. Samtidig er der tale om elever, der har op til flere udfordringer (sociale, emotionelle, adfærdsmæssige mv.), der gør det vanskeligt at være en del af en klasse i almenområdet. Gennem partnerskabsprojektet søges derfor inklusion af elever, hvoraf flere er særligt sårbare. Derudover skal den ønskede udslusning finde sted mellem to undervisningsmiljøer, der er forskellige i forhold til struktur, undervisningsmuligheder og elevtilgange. Erfaringerne fra både underviserne og eleverne i evalueringen peger derfor på, at det er vigtigt at have fokus på, at der skabes en undervisningskontekst, der understøtter elevernes behov i overgangen.

For at sikre en positiv overgang for de elever, der kan magte udslusning fagligt og socialt, kræver det, at der er nogle strukturelle og ressourcemæssige forudsætninger på plads – fx en fælles tilgang til og forståelse for eleverne, samt at der afsættes ressourcer til forberedelse og understøttelse af udslusningsforløbet – fx et socialt arrangement på neutral grund, tilstedeværelse af en voksen fra den interne skole efter elevens behov samt rammer og ressourcer til undervisningsdifferentiering på den modtagende skole.

PERSPEKTIVERING: DET FREMADRETTEDE ARBEJDE MED PARTNERSKABERNE

Partnerskaberne har alle oplevet et udbytte af projektet i større eller mindre grad. Særligt har projektet bidraget til at øge kendskabet til hinanden samt kendskabet til hinandens undervisning og elever, hvilket kan anses for at være et vigtigt udgangspunkt for et konstruktivt samarbejde. Projektet har også skabt en platform for udveksling og videndeling, der kan bidrage til at skabe tryghed for eleverne i overgangen, samt forbedre undervisningen på både de interne skoler og skolerne i almenområdet gennem faglig refleksion over egen praksis.

I et fremadrettet perspektiv er det derfor væsentligt, hvordan dette positive samarbejde fremover kan understøttes. I forhold til dette peger underviserne fra de interne skoler og skolerne i almenområdet på nogle udfordringer, der kan stå i vejen for det fortsatte samarbejde. Det drejer sig særligt om to barrierer:

- Partnerskabernes forankring
- Mulige fremtidige konsekvenser for skolerne.

Udfordringerne er dels med til at skabe en usikkerhed og sårbarhed i samarbejdet samt bekymringer og demotivering blandt nogle af aktørerne. Disse forhold kan påvirke samarbejdet og virkningen af projektet på den lange bane.

PARTNERSKABERNES SÅRBARHED

I aktørernes beskrivelser af projektets forankring på deres uddannelsesinstitutioner kommer det til udtryk, at partnerskaberne ofte består af udvalgte undervisere og ikke hele institutionen. Nogle af aktørerne giver i den forbindelse udtryk for, at der er en sårbarhed i projektet på den lange bane, hvis partnerskaberne kun eksisterer mellem få *lærere* og ikke mellem *institutioner*. Denne sårbarhed kan blive en forhindring for en fremadrettet understøttelse og videreudvikling af det gode kendskab til hinanden og peger på, at en yderligere institutionel forankring er nødvendig for at sikre stabile partnerskaber i fremtiden.

Sårbarheden er allerede kommet til udtryk i løbet af projektperioden, hvor nogle lærere har oplevet at miste deres samarbejdspartner i forbindelse med aktionslæringsforløbet fx på grund af barsel eller manglende tid. I disse tilfælde er aktionslæringsforløbet løbet ud i sandet, da der ikke har været andre undervisere tilknyttet projektet, hvor forløbet kunne gennemføres. Den samme sårbarhed ses i forhold til kommunikationen mellem skolerne, som ofte er knyttet op på nogle bestemte lærere. Sårbarheden består fx i, hvis en af lærerne får nyt job. I dette tilfælde er der risiko for, at samarbejdet vil forsvinde med den konkrete lærer. Partnerskabet er på den måde sårbart, hvis det eksisterer på lærer-til-lærer niveau og ikke på institution-til-institution niveau.

Eksemplerne peger på, at partnerskaberne i nogle tilfælde ikke er blevet en fastforankret del af skolernes praksis, men er et projekt, der kun eksisterer mellem få undervisere og ofte kun forbindes med samarbejdet omkring udslusningen af konkrete elever. I et af partnerskaberne giver en af underviserne fra folkeskolen, Lone, udtryk for, at hun er i tvivl, om deres partnerskab fortsat eksisterer, da hun nu har fået ny klasse, hvor hun ikke har nogen elever fra den interne skole. Lones kollega siger dog, at hvis skolerne havde et reelt partnerskab, burde det ikke gøre en forskel, om der er en elev fra den interne skole i klassen eller ej. Omdrejningspunktet for projektet er elevernes undervisning, som ikke kun styrkes gennem udslusning, men også gennem fx videndeling. Hvis skolerne har et reelt partnerskab, burde denne videndeling ikke forsvinde i perioder, hvor skolerne ikke har et samarbejde omkring elever i udslusning.

Erfaringerne peger på, at hvis partnerskaberne skal fungere på langt sigt, er det vigtigt med en stærkere forankring på institutionsniveau

(så det ikke er afhængigt af få lærere) samt klarhed om, hvad samarbejdet består i. Denne barriere trækker tråde til de tidligere beskrevne udfordringer om, ”hvem” der er hovedfokus i projektet (lærere, elever eller begge), samt hvordan aktiviteterne omsættes til gavn for elever – fx hvordan kendskab til hinandens praksis og videndeling understøttes, selv når der ikke er et samarbejde om konkrete elever i udslusning.

PROJEKTETS MULIGE KONSEKVENSER FOR SKOLERNE

Det er forventeligt, at partnerskabsprojektet – sammen med loven om øget inklusion i folkeskolen fra 2012 – på langt sigt vil medføre konsekvenser for både de interne skoler og skolerne i almenområdet. De interne skoler oplever i takt med udslusning af elever, at den tilbageværende elevgruppe bliver mere udfordret, mens udslusningen samtidig rejser spørgsmål om de interne skolars fremtidige eksistens. De almene skoler bliver dog også udfordret i forhold til at afsætte ressourcer til inklusionen af eleverne fra de interne skoler.

Bekymringer om de langsigtede konsekvenser for de interne skoler er særligt udtalt i det ene partnerskab. Thomas, som underviser på den interne skole, fortæller, at udslusningen af elever til folkeskolen på sigt kan betyde, at de interne skoler står tilbage med en elevgruppe, der består af de elever, der har de største udfordringer fagligt og socialt. Thomas siger:

En konsekvens af at sende elever ud er, at vores klientel, vores elevgruppe bliver svagere og svagere. Fordi alle dem, der overhovedet har en mulighed for at begå sig, de ryger ud [i folkeskolen]. Så de, der er tilbage, er så en mere massiv problematisk gruppe ... Hvor der ikke er noget fyrtårn [dygtig elev] i retning af at kunne lægge en stil over ’hvordan har vi det nu her i den her klasse, som elever’, ikk? De [elever] er væk, og nogle ret belastede elever er tilbage.

I takt med at de interne skoler sender de elever i udeskole, som de mener er klar fagligt og socialt, bliver den elevgruppe, der er tilbage på den interne skole, tungere og tungere. Samtidig kommer der til at mangle en elev på den interne skole, der klarer sig godt, og som på den måde kan fungere som rollemodel eller motivation for de andre elever. Aktørerne i dette partnerskab er derfor bekymrede for projektets betydning for den tilbageværende elevgruppe på den interne skole og efterlyser, at et projekt som dette aktivt forholder sig til denne problematik, og hvad det kan betyde for de interne skoler som skoletilbud i fremtiden.

Samtidig medfører projektet også bekymringer for lærernes arbejdsmæssige situation – både på de interne skoler og i almenområdet. Selvom underviserne og projektet har elevernes læring som omdrejningspunkt, så kan andre ikke-elevrettede forhold også påvirke samar-

bejde, fx bekymringer om arbejdsrammer. Thomas fra den interne skole og Susanne fra folkeskolen fortæller:

Thomas: Vi sidder på en gren, og jo dygtigere vi bliver, jo hurtigere ryger vi på røven. Det er ikke særligt motiverende. Så det er det, vi har snakket om, at det skal der findes en løsning på. For ellers så er det ikke engagementet, der vil stå forrest.

Susanne: Jeg kan godt forstå, at man begynder at frygte for sin egen arbejdssituation.

Thomas: Ja, det kan vi jo se. Vi er jo blevet decimeret siden. Siden starten [af partnerskabet] er vi gået ned [i antallet af undervisere på den interne skole].

Aktørerne i dette partnerskab savner – i lighed med nogle af de andre aktører – et klart formål og en klar vision med projektet på den lange bane. Når dette mangler, er det med til at sætte tanker i gang, som kan påvirke undervisernes motivation i forhold til at deltage i projektet. Nogle af underviserne på de interne skoler står med oplevelsen af, at jo dygtigere de bliver til at gøre eleverne klar til udeskole, jo hurtigere ender de med til at save den gren over, de sidder på, dvs. undergrave det arbejde, de interne skoler udfører, som i sidste ende kan føre til, at de bliver færre ansatte på de interne skoler, eller at skolerne helt lukker.

Derudover medfører projektet også konsekvenser for de modtagende skoler i almenområdet. For at skabe en undervisningskontekst, der understøtter elevernes behov, kræver det, at der afsættes ressourcer. Søren og Birgit, fra henholdsvis en intern skole og folkeskole, fortæller:

Søren: De [underviserne i folkeskolen] har brugt ekstra tid på at forberede undervisningen, fordi der skulle tages specielt hensyn til vores elever [fra den interne skole].

Birgit: Det tror jeg ikke, at vi havde forudset, at der skulle være så stort et behov for ekstra forberedelse, men det fandt vi så ud af, at det havde man faktisk. Fordi det var jo vigtigt, når vi fik nogle elever op [fra en interne skole], så skulle de også have en succes med at være i undervisningen. Vi vidste godt, det kunne være svært for dem. Eller at det kunne være en kæmpe hurdle, så det var vigtigt, at de fik succes. Så man skulle ligesom planlægge undervisningen inden for normalklassen, men også ligesom have et niveau under, så eleverne kunne opleve at få succes. Det krævede en del tid, og undervisningen var nøje planlagt, når de [eleverne fra den interne skole] kom.

Underviserne i almenområdet oplever også konsekvenser af den øgede inklusion. De skal ude på skolerne finde ressourcer til at inkludere eleverne fra de interne skoler – og selvom inklusionsdagsordenen de seneste år har fyldt meget på skolerne i almenområdet, så er det fortsat en ressourcekrævende opgave. Det tager tid at forberede differentieret undervisning, og inklusionen af eleverne kan ydermere kræve, at der afsættes ressourcer til faglig eller social støtte af eleven (jf. Keilow m.fl., 2016). Dette kan skabe udfordringer for almenklasserne fremadrettet.

INDLEDNING

Der har i de seneste år været stigende politisk og forskningsmæssig fokus på faglighed og kvalitet af undervisning, ikke kun for børn og unge generelt, men for anbragte børn og unge i særdeleshed. Dansk forskning har gang på gang vist, at anbragte børn og unge oplever ustabile skoleliv præget af flere skoleskift, lavere faglige præstationer og flere problemer i skolen end deres jævnaldrende (Egelund & Hestbæk, 2003; Lausten m.fl., 2013; Ottosen m.fl., 2015).

Langt størstedelen af anbragte børn og unge undervises i den almene folkeskole, mens omkring hver fjerde undervises på en intern skole eller specialskole (Bagger m.fl., 2016; Ottosen m.fl., 2015). Definitionen og lovgrundlaget for interne skoler er beskrevet i boks 2.1. Derudover visiteres et mindre antal børn og unge, som ikke er anbragte, til de interne skoler, hvis de har brug for et specialtilbud i deres nærområde, som den pågældende interne skole kan dække.

BOKS 2.1

Definition og lovgrundlag for interne skoler.

En intern skole er et undervisningstilbud på et dagbehandlingstilbud eller et anbringelsessted, der er oprettet eller godkendt efter lov om Social Service. Undervisningstilbuddet er oprettet efter overenskomst med den kommune, hvor anbringelsesstedet er beliggende (beliggenhedskommunen). Undervisningen på den interne skole er omfattet af "Lov om folkeskolen", "Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i folkeskolen" samt "Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder".

Kilde: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015a

Tidligere undersøgelser har vist, at anbragte børn og unge på interne skoler ikke altid modtager undervisning i fuld fagrække, samt at anbragte børn og unge har dårligere skolepræstationer end deres jævnaldrende (Ottosen m.fl., 2015; Rambøll, 2012). Undervisningen på interne skoler skal leve op til de samme krav, som undervisningen i folkeskolen, både hvad angår udbud af fuld fagrække, timetal og deltagelse i nationale tests – krav, som ikke altid er blevet opfyldt (Finansministeriet m.fl., 2012).

PARTNERSKABSPROJEKTETS BAGGRUND OG FORMÅL

Foranlediget af det øgede fokus på anbragte børns undervisning, og især de specifikke krav til interne skoler, har Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling gennemført et satspuljeprojekt i 2013-2016 for at styrke kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning. Projektets overordnede målsætning er:

- Undervisningen på interne skoler skal leve op til kravene i folkeskoleloven
- Anbragte børn og unges skolefaglige udvikling skal prioriteres af alle involverede aktører
- Kommuner, interne skoler og folkeskoler skal samarbejde og videndele om øget faglighed og inklusion.

Ligestillet med disse målsætninger har projektet skarp fokus på aktiv inddragelse af kommuner og skoler. Projektet består af to spor. Første spor resulterede i nyt vejlednings- og inspirationsmateriale om visitation af børn og unge til specialundervisning på interne skoler (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015a) og om tilsyn med specialundervisning til børn og unge på interne skoler (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015b). Andet spor er etablering af partnerskaber mellem kommuner, interne skoler og folkeskoler.

Partnerskabsprojektets overordnede formål er at styrke undervisningen på interne skoler og at styrke prioriteringen af anbragte børns skolegang blandt de involverede aktører, herunder interne skoler, folkeskoler og kommuner. Derudover er formålet at sikre, at undervisningen på de interne skoler lever op til kravene i folkeskoleloven, samt at anbragte børn og unges skolefaglige udvikling prioriteres.

Via etablering af partnerskaber er det ministeriets ønske, at partnerskaberne skal arbejde med de ovennævnte målsætninger gennem et tredelt fokus, der skal:

1. øge kompetenceudvikling, videndeling og samarbejde mellem ledere og lærere på henholdsvis interne skoler og folkeskoler

2. skabe bedre muligheder for samarbejde om inklusionstiltag og udslusning af elever fra interne skoler til folkeskolen
3. skabe bedre muligheder for udslusning af elever til ungdomsuddannelse.

Arbejdet med disse mål foregår gennem forskellige aktiviteter og samarbejder mellem ledere og lærere på henholdsvis interne skoler og folkeskoler. Aktiviteterne omhandler blandt andet fælles oplæg (fx om fælles mål, målstyret undervisning, synlig læring mv.), aktionslæringsforløb og faglig sparring om fx undervisningsmateriale og -metoder. Disse aktiviteter er blevet planlagt individuelt fra partnerskab til partnerskab på kick-off møder, hvor de berørte lærere havde indflydelse på beslutningsprocessen. Derudover er det også et ønske at skabe samarbejdsrelationer om inklusion og udslusning af elever fra interne skoler til folkeskoler, fx ved at en elev har nogle timer på en folkeskole eller fuldt inkluderes heri. Endelig ønskes det at skabe bedre overgang til ungdomsuddannelse, fx ved at udvikle fælles procedurer for overgangen mellem den interne skole og skolen i almenområdet.

I samråd med KL blev alle kommunale direktører med ansvar for skoleområdet inviteret til at indgå et partnerskab i skoleåret 2014/2015 eller 2015/2016. Der blev afholdt informationsmøder i en række kommuner, og i løbet af projektperioden er der etableret decideret samarbejde med otte kommuner om syv partnerskaber. Et partnerskab er indgået mellem to kommuner.

PARTNERSKABERNE I EVALUERINGEN

I denne evaluering har vi fulgt fire af de syv partnerskaber. For to af partnerskaberne har projektet kørt i skoleåret 2014/2015, mens projektet for de to andre partnerskaber har været i perioden 2015/2016.

De fire partnerskaber er forankret i fire forskellige kommuner og organiseret på forskellig vis (se oversigt i tabel 2.1). Tre af partnerskaberne består af en intern skole, en folkeskole og kommunen som tovholder. Det sidste partnerskab har et lidt andet format end det oprindelige oplæg fra ministeriet og består af en intern skole, et 10.-klasses-center, en ungdomsuddannelse, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), ligeledes med kommunen som tovholder.

TABEL 2.1

Oversigt over partnerskabernes organisering, projektperiode, forudgående kendskab samt fokusområder i forhold til projektets tre officielle målsætninger og partnerskabernes egne seldefinerede fokuspunkter.

Organisering	Projektperiode	Kendskab til hinanden forud for partnerskabet	Mål 1: Øge kompetenceudvikling, videndeling og samarbejde mellem ledere og lærere på den interne skole og folkeskolen	Mål 2: Skabe mulighed for samarbejde om inklusionsstiltag og udslusning af elever fra den interne skole til folkeskolen	Mål 3: Skabe mulighed for udslusning af elever fra den interne skole til ungdomsuddannelse	Selvdefineret fokus
Intern skole Folkeskole Kommunen som tovholder	2014/2015	Har samarbejdet gennem flere år om udslusning af elever fra intern skole til folkeskolen	Udveksle konkret viden vedr. faglige krav og indhold/ny indsigt i specialpædagogisk metode blandt udvalgte lærere fra begge skoler	Større viden på folkeskolen om, hvordan de konkret støtter, anerkender og inkluderer nye elever, samt hvordan de styrker lærer-elev relationer	(ikke fokusområde for dette partnerskab)	Udslusning af elever fra intern skole til folkeskole
Intern skole Folkeskole Kommunen som tovholder	2014/2015	Intet samarbejde forud for partnerskabet	Styrke/udveksle viden om fagenes indhold og specialpædagogiske metoder blandt lærere ved begge skoler	Formaliseret kontakt mellem de to skoler, enten via aftaler eller facilitering af fællesmøder	Alle elever har uddannelsesplaner Lærerne på intern skole udvikler værktøj, der fremmer, at elever får uddannelsesplan	Udslusning af elever fra intern skole til folkeskole
Intern skole Folkeskole Kommunen som tovholder	2015/2016	Har tidligere samarbejdet om udslusning af elever. Har ikke haft et samarbejde de sidste 5 år	Lærerne fra de to skoler opstiller færdigheds-, videns- og læringsmål for alle elever i 3. og 4. klasse	Kendskab til de udviklede procedurer for udslusning blandt alle lærere og erfaring med inklusionsstiltag og udslusning blandt udvalgte lærere	(ikke fokusområde for dette partnerskab)	Styrke anbragte børn og unges netværk
Intern skole 10. klassecenter Ungdomsuddannelse UU-vejledning Kommunen som tovholder	2015/2016	Intet formaliseret samarbejde mellem intern skole, 10. klassecenter eller ungdomsuddannelse forud for partnerskabet. UU-vejledningen havde samarbejde med alle tre institutioner separat.	Udvikle fælles blik på faglighed og faglige mål Via aktionslæringsforløb sikre systematisk videnudveksling om læringsmål og motivationspædagogik	(ikke fokusområde for dette partnerskab)	Fælles plan og procedurer, der sikrer systematik i overgange fra intern skole og 10. klasses center til ungdomsuddannelse	Sikre overgangen til ungdomsuddannelse for sårbare unge generelt

Kilde: Forandringsmodeller for de fire partnerskaber med formål, delmål og mål for partnerskabet

Ud over de fire partnerskabers forskellige former for organisering har de også haft forskelligt kendskab til hinanden forud for samarbejdet samt forskellige fokuspunkter og forskellige ønsker med indgåelsen af partnerskabet, jf. tabel 2.1. To partnerskabet har haft fokus på udslusning af elever fra den interne skole til folkeskolen, ét partnerskab har haft fokus på overgangen til ungdomsuddannelse, mens det sidste partnerskab har haft fokus på at styrke elevernes netværk med andre elever uden for den interne skole. Selvom interviewdeltagerne i de fire partnerskaber har givet udtryk for nogle fokuspunkter i samarbejdet, som de har opfattet som de primære, så har disse selvdefinerede fokuspunkter (jf. tabel 2.1) ofte haft ét eller flere overlap med målsætningen i det overordnede satspuljeprojekt om interne skoler og/eller pilotprojektet om partnerskaber.

GENERALISERING AF RESULTATER

De fire partnerskaber i denne evaluering har haft forskellige former for organisering, udgangspunkt og fokus, hvilket har haft betydning for deres oplevelse af projektet. Gennem notatet sammenfatter vi de fire partnerskabers overordnede erfaringer med forløbet og samarbejdet. Vi præsenterer således ikke en case-beskrivelse af hvert enkelt partnerskab, men samler erfaringerne tematisk på tværs af partnerskaberne. Nogle steder vil det ikke være muligt at samle erfaringerne tematisk, da der er tale om et mindre antal partnerskaber, hvor ét forhold for nogle har været en barriere, mens samme forhold for en anden har været en virksom mekanisme. Derudover kan der også være lokale forhold, som kan have betydning for oplevelsen af samarbejdet. I notatet vil nogle af de fremhævede erfaringer således blot være udtryk for et enkelt partnerskabs oplevelse. Notatet har derfor form som en erfaringsopsamling, der opsummerer projektdeltagernes oplevelser af barrierer og virksomme mekanismer i arbejdet med partnerskaberne.

Erfaringerne, der præsenteres i dette notat, er ikke generaliserbare, men kan bidrage til at pege på forhold, der for deltagerne har fungeret godt og mindre godt gennem projektperioden. Deltagernes erfaringer kan bruges til inspiration til fremtidige lignende projekter, der gennem etablering af partnerskaber vil søge at øge kvaliteten af anbragte børn og unges skolegang, herunder deres overgang til ungdomsuddannelse. I den forbindelse er det også vigtigt at have med i baghovedet, at der er tale om en kort projektperiode på ét år, hvorfor det kun er muligt at sige noget om resultaterne på kort sigt og ikke på længere sigt.

For at sikre lærernes og elevernes anonymitet angiver vi i forbindelse med udsagn ikke, hvilket partnerskab der er tale om, ligesom alle personnavne er pseudonymer.

ANBRAGTE BØRNS SKOLEGANG – I SPÆNDINGSFELTET MELLEM SPECIAL- OG ALMENOMRÅDET

Anbragte børn og unges skolegang er et område, der gennem de seneste år har haft stor forskningsmæssig og politisk bevågenhed. Folkeskoleloven og de store ændringer og reformer af hele området – øget omstilling til inklusion, folkeskolereformen, gymnasiereformen og erhvervsskolereformen – sigter bl.a. mod en forbedring af fagligheden og kvaliteten i undervisningen for børn og unge generelt og for anbragte børn og unge i særdeleshed. Lov om ændring af lov om folkeskolen af 2013 har fx specifik betydning for de anbragte børn og unge, der er elever på interne skoler, da lovændringen fastsætter minimumsstørrelsen for interne skoler til 10 elever, for at sikre, at alle interne skoler ”kan tilvejebringe et undervisnings- og læringsmiljø, der både kan tilgodese elevernes faglige og sociale kompetencer” (citater fra bemærkninger til lovforslag, fremsat nov. 2012). Partnerskabsprojektet skal her ses som en sikring af elever på interne skoler, så de bliver bedre rustet til inklusion i enten en folkeskole eller en ungdomsuddannelse.

Samtidig med det politiske ønske om styrkelse af undervisningen på de interne skoler træder partnerskabsprojektet ind i en tid, hvor der i den danske skoleverden generelt er et øget fokus på inklusion af elever i almenområdet. Med lovændringen fra 2012 var ønsket, at flere børn og unge med særlige behov skal inkluderes i den almene folkeskole, samtidig med at deres faglige resultater forbedres, og deres trivsel fastholdes. Målet var, at andelen af elever skulle hæves fra 94,4 pct. til 96 pct. af det samlede elevtal i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2012).¹ I den forbindelse peger den ministerielle kortlægning på, at der kan mangle incitament hos de interne skoler til at arbejde mod øget inklusion i almenområdet (Finansministeriet m.fl., 2012). Kortlægningen stiller derfor forslag om indførelse af en incitamentsstruktur, der belønner interne skoler, der bringer deres elever tættere på almenområdet. Ser vi på tidligere forskning, peger den samtidig på, at inklusion fra interne skoler til almenområdet kan være en vanskelig proces. Flere anbragte børn og unge har emotionelle problemer og en lavere grad af trivsel i forhold til helbred og skole end deres jævnaldrende (Ottosen m.fl., 2015). Derudover er anbragte børn og unge ofte et klassetrin bagud i forhold til deres jævnaldrende, hvilket en undersøgelse af inklusion i folkeskolen peger på kan medføre bekymringer hos barnet i forhold til utilstrækkelig faglig formåen (Dyssegaard & Egelund, 2015b; Lausten m.fl., 2013). Når vi taler om overgangen fra interne skoler og specialområdet til almenområ-

1. I 2016 går man dog væk fra 96-procentsmålsætningen, efter at Inklusionseftersynet har påpeget, at det skaber et for stort kvantitativt fokus på inklusion (dvs. på antallet af elever, der flyttes fra specialområdet til almenområdet) fremfor kvaliteten af den undervisning, de modtager (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

det, er der derfor tale om inklusion af en elevgruppe, som består af børn og unge, der ikke ”blot” har eller har haft vanskelige eller mangelfulde skoleforløb, men også svære livsforløb.

I folkeskolen har arbejdet med inklusion samtidig fyldt en del siden lovændringen i 2012. Der har været tale om en krævende omstillingsproces, hvor skoler har oplevet manglende ressourcer (både økonomisk og personalemæssigt) og manglede kompetenceudvikling til at løfte inklusionsopgaven. Derudover har der blandt nogle lærere været en beskeden opbakning til arbejdet med inklusion, som er kommet til udtryk i form af frustrationer omkring top-down beslutninger og et udfordrende tværfagligt samarbejde (Baviskar m.fl., 2015; Dyssegaard & Egelund, 2015a). Endvidere skete der både inden for folkeskole- og erhvervsskoleområdet reformændringer i 2014 med Folkeskolereformen og Reformen af erhvervsuddannelserne, hvilket har betydet, at arbejdet på skolerne gennem de seneste par år, har været præget af ændringer, omstilling og tilpasning – processer, der kræver tid og ressourcer.

Derudover har et studie antydnet, at barnet eller den unges sociale og/eller behandlingsmæssige behov af lærere og pædagoger på anbringelsesstedet i nogle tilfælde kommer i første række, mens skolegangen og det læringsmæssige kommer i anden række (Andersen m.fl., 2008). Dertil kommer, at internationale studier tyder på, at anbragte børn og unge underpræsterer i forhold til deres faglige formåen, mens de voksne omkring barnet (fx lærere, pædagoger og sagsbehandlere) også har lavere forventninger til barnets skolemæssige evner – forventninger, der ofte ikke stemmer overens med barnets faktiske evner (Egelund & Hestbæk, 2003; Forsman & Vinnerljung, 2012; Hestbæk & Henze-Pedersen, under udgivelse; Tideman m.fl., 2011). Der kan således i nogle tilfælde være modsatrettede opfattelser og forventninger til anbragte børn og unge blandt de lærere og pædagoger, der omgiver dem på de interne skoler, anbringelsesstederne og i folkeskolen, som kan få betydning for et tværinstitutionelt samarbejde.

Andre undersøgelser har vist, at anbragte generelt klarer sig dårligt i voksenlivet og blandt andet har høj sandsynlighed for ikke at være under uddannelse eller i beskæftigelse, for at have psykosociale problemer og for at begå kriminalitet (fx Olsen, Egelund & Lausten, 2011), men at mange af de problemer kan afhjælpes ved større fokus på skolegang og faglighed (Gauffin m.fl., 2013). En af udfordringerne er her, at flere elever på de interne skoler ikke modtager undervisning i den fulde fagrække. En kortlægning fra 2012 har vist, at 35 pct. af eleverne på interne skoler ikke modtager undervisning i alle disse fem fag: dansk, matematik, engelsk, historie og idræt. Derudover viser kortlægningen, at 28 pct. af eleverne på interne skoler fritages fra deltagelse i obligatoriske nationale tests og endvidere, at 20 pct. af eleverne ikke aflægger folkeskolens afgangsprøve (Rambøll, 2012). Den ministerielle kortlægning viser,

at 20 pct. af eleverne på 8.-10. klassetrin på interne skoler ikke har en uddannelsesplan, på trods af at dette er lovpligtigt (Bekendtgørelse nr. 839, 2014; Finansministeriet m.fl., 2012).

Området om anbragte børn og unges skolegang og overgang til almenområdet er altså præget af forskellige forhold, forudsætninger, interesser, holdninger og logikker, som kan få betydning for gennemførelsen af et projekt som partnerskabsprojektet. Denne kontekst er vigtig at have i baghovedet i læsningen af erfaringsopsamlingen for nærværende projekt.

NOTATETS OPBYGNING

Analysen inddrages i fire kapitler, der beskriver partnerskabernes erfaringer med projektet. Kapitel 3 undersøger projektdeltagernes erfaringer med partnerskabernes strukturelle rammer. Kapitel 4 belyser aktøernes oplevelse af samarbejdet, som beskrives som mødet mellem to verdener. I kapitel 5 undersøger vi aktøernes erfaringer med selve udslusningsprocessen. Endelig beskriver vi i kapitel 6 den skolemæssige baggrund samt faglige udvikling gennem projektperioden for elever på de interne skoler, der er omfattet af partnerskaberne. I sammenfatningen, som er placeret forrest i dette notat, samler vi trådene på tværs af kapitlerne i en sammenfatning og perspektivering af projektdeltagernes erfaringer. Endelig gennemgås evalueringens metodiske grundlag i kapitel 7.

RAMMERNE FOR PARTNERSKABERNE

I dette kapitel beskriver vi, hvordan aktørerne har oplevet partnerskabernes strukturelle rammer. Aktørerne i dette kapitel dækker over underviserne fra henholdsvis de interne skoler og skolerne i almenområdet (folkeskoler og ungdomsuddannelse). De fire partnerskaber i evalueringen har generelt oplevet en række barrierer i forhold til de strukturelle rammer, som har vanskeliggjort arbejdet i forbindelse med projektet. Disse barrierer kommer særligt til udtryk inden for to områder:

- Formål, ressourcer og organisering
- Partnerskabets relevans for de deltagende institutioner.

Aktørernes erfaringer peger på, at der har manglet klarhed om formålet, ressourceforbrug og organisering af partnerskabet, hvilket har vanskeliggjort, at samarbejdet kom godt fra start. Samtidig har det været en udfordring at sikre, at alle aktører i partnerskabet kunne se projektets relevans, hvilket til tider har påvirket motivationen til at deltage i projektets aktiviteter.

FORMÅL, RESSOURCER OG ORGANISERING

For flere af aktørerne har det været uklart, hvad formålet med partnerskaberne var. Det har været bemærkelsesværdigt, hvor stor uenighed eller uklarhed der har været i interviewene om det overordnede formål, og det har ført til diskussioner i flere af fokusgrupperne. Det er både kommet til udtryk blandt aktører fra forskellige institutioner og blandt aktører fra samme institution. I et fokusgruppeinterview fortæller en underviser fra

den interne skole, Peter, og en underviser fra folkeskolen, Lene, hvordan de oplevede den måde, projektet blev præsenteret på:

Peter: Jeg ved ikke, om der har været noget [formål]. Det har der sikkert været, men der er ikke nogen herfra [intern skole], der har tænkt: 'Nårh, det er det her, vi skal, og på grund af sådan og sådan'.

Lene: Der var et oplæg med en fra Undervisningsministeriet i starten, men det der overordnede mål blev stadig ikke præciseret. Jeg tror, der var mange – i hvert fald den første gang, vi mødtes – der gik hjem med den der 'Hmm, ja, det er da super flot, men gør vi det, fordi vi kan sige, vi gør det, eller gør vi det, fordi det skal have en effekt?'

For flere af deltagerne i projektet har uklarheden gået på, hvad det endelige mål med partnerskabet var, hvilken form for samarbejde der skulle etableres, hvilken rolle de enkelte aktører skulle spille, samt hvilke aktiviteter aktørerne skulle deltage i og med hvilket udbytte. Derudover har det også været uklart for flere af partnerskaberne, hvordan og om det var meningen, at partnerskaberne skulle fortsætte efter projektperioden. Disse uklarheder har blandt andet betydet, at projektets opstart i nogle af kommunerne var præget af et turbulent forløb, hvor det ikke var klart, hvem der skulle gøre hvad, hvornår og hvorfor.

Selvom det har været uklart, hvad det overordnede formål var, har alle fire partnerskaber med tiden udviklet et fokuspunkt (selvdefineret formål), der gav mening for dem og de udfordringer, de stod overfor. Det har betydet, som oversigten i kapitel 2 også viste, at de fire partnerskaber har haft forskellige fokuspunkter, som dog ofte har haft ét eller flere overlap med enten de overordnede mål i satspuljeprojektet om interne skoler eller partnerskabsprojektet. Mens to partnerskaber har haft fokus på at sikre eleverne fra de interne skolars positive udslusning til folkeskolen, så har det tredje partnerskab haft fokus på elevernes gode overgang til ungdomsuddannelse, mens det sidste partnerskab har haft fokus på elevernes netværksskabelse med andre elever uden for den interne skole.

"HVEM" GØR VI DET FOR?

For nogle af aktørerne har det været uklart, "hvem" der var partnerskabets hovedfokus. Er formålet med partnerskabet at etablere et *voksen-til-voksen* samarbejde, eller er formålet, at *eleverne* fra de forskellige institutioner får kendskab til hinanden og inddrages i hinandens hverdag?

Tre af partnerskaberne i denne evaluering har etableret et samarbejde, der udelukkende finder sted på lærerniveau, mens det sidste partnerskab har haft fokus på, at eleverne fra den interne skole og folke-

skolen skulle lære hinanden at kende. Det sidstnævnte partnerskab var ikke i tvivl om, at formålet med deres samarbejde skulle være, at eleverne fik mulighed for at knytte bånd på tværs af institutionerne. Dette partnerskab har oplevet deres eget fokuspunkt klart, og aktiviteterne har således fokuseret på at understøtte elevernes netværksskabelse (fx sociale arrangementer for skolernes elever). Blandt de resterende partnerskaber har det været mere uklart, om det er lærerne eller eleverne, der er projektets hovedfokus. For nogle af aktørerne har denne tvivl til tider betydet, at det har været vanskeligt at se, hvad udbyttet af partnerskabets aktiviteter skulle være, og hvordan det kunne omsættes til gavn for eleverne.

I et projekt, der har som formål at øge kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning, er det påfaldende, at flere af partnerskaberne har haft vanskeligt ved at se udbyttet for eleverne i den sidste ende. Selvom omdrejningspunktet for projektet fra Undervisningsministeriets side har været eleverne og deres undervisning, så har flere af projektdeltagerne haft vanskeligt ved at se, *hvordan* samarbejdet konkret skulle oversættes til gavn for eleverne. Det drejer sig særligt om de partnerskaber, som udelukkende har fungeret på lærer-til-lærer niveau, hvilket tyder på, at et stærkere fokus på eller klarhed omkring inddragelse af eleverne i projektet kunne være gavnligt.

FORSKELLIGE STRUKTURER, DER SKAL ARBEJDE SAMMEN

Partnerskaberne er tænkt som et samarbejde mellem forskellige uddannelsesinstitutioner, herunder interne skoler, folkeskoler og ungdomsuddannelser. De tre typer af uddannelsesinstitutioner er organiseret forskelligt i forhold til internt samarbejde og ressourcer, og det er i nogle tilfælde blevet en barriere for partnerskaberne.

For nogle af partnerskaberne har det været en udfordring, at der i projektet er tale om et møde mellem to forskellige strukturer og måder at arbejde på. De interne skoler har ofte en struktur, der muliggør, at underviserne fra dag til dag kan mødes og vende en udfordring, hvorimod underviserne på fx folkeskolerne ofte kun har mulighed for at diskutere udfordringer systematisk på lærermøder hver tredje eller fjerde uge. For nogle af aktørerne har skolernes struktur og organisering således været en barriere, da det har taget tid at planlægge aktiviteter eller diskutere eventuelle udfordringer i forbindelse med projektet.

I forlængelse af dette har det for flere af partnerskaberne været en udfordring at afsætte tid til møder og aktiviteter. Flere af aktørerne giver udtryk for et ønske om, at det fra start var klarlagt, hvor mange møder og aktiviteter, de skulle deltage i og hvornår, samt at der var blevet øremærket tid til projektet. Det foreslås blandt andet af nogle af aktørerne, at kommunen – som har været tovholder på projektet – kunne stå for dette og sørge for, at møder og aktiviteter planlægges mellem aktørerne i god tid. Det blev opfattet som en barriere, at nogle møder og ak-

tiviteter skulle planlægges med kort varsel. Hvor nogle af aktørerne fra ungdomsuddannelserne ikke oplevede udfordringer ved at afsætte tid og personaleressourcer med kort varsel, oplevede flere af de interne skoler udfordringer ved dette, da de er færre medarbejdere, og der derfor afgår flere ressourcer fra eleverne, når blot én underviser skal deltage i møder eller aktiviteter uden for skolen.

Endelig startede partnerskabsprojektet op, samtidig med at særligt folkeskolerne og erhvervsskolerne var underlagt store forandringer i forbindelse med henholdsvis Folkeskolereformen (2014) og Reformen af erhvervsuddannelserne (2014). I tillæg til dette trådte projektet, som tidligere beskrevet, ind i en tid, hvor særligt folkeskolerne var i gang med en krævende omstilling mod øget inklusion (jf. Baviskar m.fl., 2015). Nogle af aktørerne så derfor partnerskabet som en ekstra byrde, hvilket fik negativ betydning for motivationen til at deltage. Projektets timing midt i en reform- og inklusionstid blev således også for nogle af aktørerne en barriere.

PARTNERSKABETS RELEVANS FOR ALLE AKTØRER?

I fokusgruppeinterviewene med de fire partnerskaber hører vi forskellige opfattelser af projektets relevans. De interne skoler har generelt fundet projektet relevant, mens det for nogle af de andre aktører, og deres respektive uddannelsesinstitutioner som helhed, har været mere vanskeligt at se udbyttet af partnerskabet. Erfaringerne, der præsenteres i de kommende afsnit, peger på, at det er vigtigt, at aktørerne kan se partnerskabets relevans, for at indgå i et positivt og produktivt samarbejde fra start.

FORANDRINGSTEORIER

Hvert partnerskab har i starten af projektperioden udarbejdet en forandringsteori. Forandringsteorien er blevet udarbejdet i et samarbejde mellem Undervisningsministeriet og en styregruppe i hvert partnerskab (primært bestående af skolechefer og skoleledere). Forandringsteoriene har beskrevet udfordringer (fx manglende samarbejde eller udfordringer med udslusning af elever), indsatser og aktiviteter i løbet af projektet, delmål og mål samt virkninger på længere sigt og nationale mål. På trods af partnerskabernes forskellige former for organisering og ønsker om fokuspunkter og udbytte (se tabel 2.1 i kapitel 2), så er de beskrevne mål og virkninger på længere sigt de samme for alle fire partnerskaber. Dette hænger sammen med, at de langsigtede mål har været knyttet op på målene for det overordnede satspuljeprojekt om interne skoler. Dette har dog ikke fremstået klart for de lokale aktører, hvilket kan være med til at forklare den tidligere beskrevne oplevelse af uklarheder om projektets formål, og hvorfor aktørernes selvdefinerede fokuspunkter lokalt er blevet oplevet som mere meningsgivende. I forlængelse af dette giver de

fleste partnerskaber udtryk for, at forandringsteoriene kun er blevet brugt i begrænset omfang. De er blevet brugt til at definere nogle aktiviteter i starten af projektet, men de har ikke bidraget til at skabe klarhed om projektets formål og forløb.

Endelig gav forandringsteorien for nogle af aktørerne indtryk af, at det udelukkende var de interne skoler, der skulle arbejde mod forandring. Dette har for nogle af aktørerne uden for de interne skoler betydet, at det har været vanskeligt at se, hvorfor partnerskabet også var relevant for dem. Nogle af de interne skoler har dog også haft udfordringer med at identificere sig med de mål, der blev opstillet i forandringsteorien. Ét partnerskab har haft fokus på elevernes sociale relationer, og de følte ikke, at forandringsteorien i starten favnede deres behov og ønsker for samarbejde. I et andet partnerskab oplevede den interne skole, at de allerede forud for projektet opfyldte flere af de delmål og mål, som forandringsteorien beskrev, hvilket gjorde det vanskeligt at se partnerskabets relevans og formål. Dette gav også den interne skole oplevelsen af, at de gennem projektet gav mere til aktørerne fra almenområdet (fx i forhold til viden om sårbare elever), end de selv fik ud af partnerskabet.

Med disse erfaringer in mente kan der derfor sættes spørgsmålstegn ved, om forandringsteoriene – som redskab – har været i stand til at favne aktørernes ønsker og behov i forhold til at konkretisere formålet, rollefordelingen og udbyttet af projektet.

(U)LIGE INCITAMENT TIL PROJEKTDELTAGELSE

Flere af partnerskaberne fortæller i interviewene, at projektet havde stor relevans for de interne skoler, mens det i nogle tilfælde var en udfordring at formidle og sikre projektets relevans på skolerne i almenområdet.

Nogle af de interne skoler har gennem længere tid ønsket et tættere samarbejde om udslusning af elever fra de interne skoler til folkeskoler. Thomas, som underviser på en intern skole, fortæller:

Hos os [på den interne skole] er det jo hele tiden en stående problematik: Hvordan får vi vores elever over i normalskoleområdet? Det har det jo været i mange år [...]. Så på den måde har vi jo været sporet ind på at få et samarbejde – i første omgang med en af kommunens skoler. Det var sådan set det, vi gik og kiggede på. Og så blev det [via partnerskabet] så koncentreret lidt, hvilket er en rigtig god idé, med fokus på den nærliggende folkeskole.

For denne interne skole – i lighed med andre af de interne skoler – blev partnerskabsprojektet et incitament til at få indfriet et længerevarende ønske om et fast samarbejde med en af de lokale folkeskoler om udslusning af elever. På den måde har flere af de interne skoler fra start kunnet se projektets relevans og var motiveret til at deltage.

På folkeskolerne har det til tider været en større udfordring at sikre, at skolens medarbejdere kunne se projektets relevans. Lene, som underviser i folkeskolen, siger i en anden fokusgruppe:

Jeg havde to elever [fra den interne skole] i min klasse, og det [partnerskabet] var super relevant for mig. Det var super relevant for udskolingen, der har haft besøg [af elever fra den interne skole], men de mindre mellemtrin og indskolingen ... Det var bare ikke der, de var. Og det har jeg i hvert fald også hørt fra min kollega, at det har været svært at skulle være åben og indgå i det her [partnerskab].

For Lene var partnerskabet relevant, da hun gennem projektet fik et tættere samarbejde med underviserne fra den interne skole, som har et dybdegående kendskab til de elever, der var i udeskole i hendes klasse (fx i forhold til elevernes adfærd og faglige udfordringer). For de undervisere, hvor der ikke har været et konkret samarbejde om elever, har det været vanskeligere at se partnerskabets relevans og udbytte – ligesom der var tvivl om, hvorvidt de øvrige undervisere på folkeskolen også var en del af projektet. Når der ikke har været et samarbejde omkring konkrete elever, har det i nogle partnerskaber været en udfordring at motivere skolens medarbejdere til deltagelse i partnerskabets aktiviteter – og en udfordring at afklare, om de skulle være en del af projektet.

ANBRAGTE BØRN – EN SAMFUNDSOPGAVE

I et af partnerskaberne har den interne skole og folkeskolen haft et fælles udgangspunkt og formål med indgåelse af partnerskabet. For disse aktører var projektet relevant, da det skabte en platform for netværksskabelse for eleverne på både den interne skole og folkeskolen. Begge aktører giver udtryk for, at det er en samfundsopgave at sørge for, at elever fra interne skoler får et løft – særligt socialt. Søren fra den interne skole fortæller, hvordan projektet kan bidrage til at af-stigmatisere, hvad det vil sige at være anbragt:

Det er en samfundsmæssig opgave at være med til at løfte de her børn [anbragte]. Det kan være nødvendigt at være isoleret eller sidde i en klasse for sig selv og have noget ro og have nogle foranstaltninger, der tager hensyn, men det er også nødvendigt, at dem omkring en også har en forståelse, og at de giver plads. Fordi ellers bliver de [anbragte børn] bare stigmatiseret resten af livet.

På folkeskolen har de ligeledes fundet partnerskabet relevant, da eleverne i dagligdagen ikke møder børn og unge, der kommer fra en anden baggrund, og gennem partnerskabet får eleverne mulighed for dette. Formålet er at åbne elevernes øjne for forskellighed og lære dem at være tole-

rante over for andre. Alle aktører i dette partnerskab har set en relevans i projektet i forhold til at bidrage til en nedbrydelse af skellet mellem anbringelsesverdenen og almenområdet og set det som en opgave, de i fællesskab skulle løfte. Aktørerne fortæller, at denne fælles vision har bidraget til et positivt samarbejde fra start.

Det er interessant, at dette partnerskab har haft et socialt og netværksskabende fokus, da Undervisningsministeriets formål primært har fokus på elevernes faglighed (vi vender tilbage til dette partnerskabs lokale fokus i kapitel 5). Dette partnerskab er dog ikke det eneste, som har set et netværksmæssigt potentiale i projektet for eleverne. Underviserne Thomas og Martin fra et andet partnerskab fortæller, at de har et ønske om, at eleverne fra den interne skole og folkeskolen i fremtiden kunne deltage i flere sociale arrangementer sammen. Eleverne fra de to skoler har tidligere deltaget i en fodboldturnering, og underviserne håber at kunne lave lignede arrangementer i fremtiden. Thomas og Martin håber, at samværet mellem eleverne fra de to skoler kan bidrage til at nedbryde den negative og stereotype opfattelse, som der til tider er af eleverne fra den interne skole.

Det førstnævnte partnerskab har derudover haft gode erfaringer med at sørge for, at også forældrene til eleverne i folkeskolen kunne se partnerskabets relevans. Dette partnerskab har ikke haft andre aktiviteter end de andre partnerskaber, men vurderer, at en af de vigtigste årsager til, at partnerskabet kom godt fra start, var, at de havde sikret forståelse og opbakning fra forældrenes side. Det har de blandt andet gjort ved at invitere forældrene til et møde på den interne skole og efterfølgende også invitere eleverne fra folkeskolen på besøg.

OPSAMLING

Erfaringerne i dette kapitel peger på, at der overordnet set har været en række barrierer i forbindelse med partnerskabsprojektets strukturelle rammer, men erfaringerne fra det ene partnerskab tyder samtidig på, at udfordringerne kan vendes til positivt fortegn. I de partnerskaber, hvor der har været uklarhed om formål, ressourcer, omfang og relevans, har det i nogle tilfælde medført en vanskelig opstartsfasen og et usikkert og turbulent forløb. I det partnerskab, hvor der har været enighed og klarhed, er samarbejdet derimod forløbet godt. Uklarhederne i forhold til Undervisningsministeriets overordnede formål har betydet, at de fire partnerskaber har udviklet deres egne fokuspunkter i samarbejdet. Disse fokuspunkter er mere snævre end partnerskabsprojektets formål og målsætning for det overordnede satspuljeprojekt om interne skoler, men har i flere tilfælde ét eller flere overlap med de projektfastsatte mål.

Når vi ser samlet på de erfaringer, som partnerskaberne har gjort sig i forbindelse med projektets rammer, peger det på, at det er vigtigt, at der er et klart formål, så aktørerne har et samlet mål at arbejde hen imod.

Samtidig tyder det på, at der er behov for en afklaring om, hvem og hvor mange på de enkelte skoler der er omfattet af projektet, samt hvilken rolle, de skal spille. Dette kan bidrage til en øget oplevelse af relevans og ejerskab. Derudover giver aktørerne udtryk for, at udfordringerne i forbindelse med ressourceforbrug og organisering kan vendes til en virksom mekanisme, hvis alle møder og aktiviteter i relation til projektet er planlagt og fastlagt fra start (fx af en tovholder i kommunen).

Endvidere peger materialet på, at det er vigtigt at skabe klarhed om, hvem partnerskabet skal gavne. Projektets overordnede formål er at øge kvaliteten af anbragte børns og unges undervisning gennem et samarbejde, der primært foregår på lærerniveau. Hypotesen er, at lærerne således oplever et direkte udbytte gennem partnerskabets aktiviteter, mens eleverne oplever et indirekte udbytte. Når det ikke er klart, hvem partnerskabet i sidste ende skal gavne, kan det dog, ifølge aktørerne, være vanskeligt at se, *hvordan* projektets aktiviteter kan omsættes til gavn for eleverne. Erfaringerne i kapitlet indikerer derfor, at det kan være nødvendigt at understrege, hvordan aktiviteterne kan omsættes med hensyn til elevernes læring. Derudover er det bemærkelsesværdigt, at det partnerskab, der har haft det mest gnidningsfrie forløb, er det partnerskab, som fandt sted på elev-til-elev niveau og ikke lærer-til-lærer niveau. En højere grad af elevinddragelse i projektet kan derfor muligvis også bidrage til at sikre et stærkere elevfokus.

Det tyder dermed på, at der i partnerskabsprojektet er et lignende behov for en klar rammesætning af indsatsen, som vi ser i opstarten eller implementeringen af andre nye projekter, politikker eller programmer (se fx Denvall & Johansson, 2012; Fixsen, 2005). Der er behov for klarhed om, *hvad* projektets formål er, *hvilke* aktører der skal drive projektet, *hvordan* projektet skal implementeres, dvs. hvilke aktiviteter der skal gennemføres, og endelig, *hvem* projektets målgruppe er, dvs. hvem skal anvende indsatsen, og hvem skal have gavn af den (jf. Denvall & Johansson, 2012). Erfaringerne præsenteret i kapitlet peger på, at en sådan rammesætning kan være med til at sikre en god opstart og et produktivt samarbejde.

TO VERDENER, DER MØDES

I dette kapitel belyser vi et gennemgående tema for partnerskaberne – nemlig oplevelsen af, at der er tale om to forskellige *verdener*, der mødes og skal arbejde sammen via projektet. Denne oplevelse er kommet til udtryk i flere af projektets elementer og aktiviteter, herunder:

- Opfattelse af de interne skolars dagligdag, praksis og elevgruppe
- Oplæg og aktiviteter i forbindelse med projektet.

At aktørerne fra de interne skoler og almenområdet oplever det som mødet mellem to verdener er ikke overraskende set i lyset af tidligere forskning. Som beskrevet i indledningen (kapitel 2) har tidligere studier påpeget, at lærerne og pædagogerne på anbringelsesstederne og i almenområdet kan have forskellige opfattelser og forventninger til elevernes ressourcer og behov (se fx Andersen m.fl., 2008; Egelund & Hestbæk, 2003). Disse forskelle er også kommet til udtryk i nærværende projekt, hvor oplevelsen af de to verdener er blevet mødt og håndteret forskelligt fra partnerskab til partnerskab. Hvor det for nogle er blevet en barriere, har andre set det som en mulighed for at trække på hinandens forskellige kompetencer. For partnerskaberne i denne evaluering har det derfor været et springende punkt, hvordan det er lykkedes dem at komme ud over oplevelsen af mødet mellem to adskilte og forskellige verdener.

MØDET MELLEML TO TIDLIGERE ADSKILTE VERDENER

For at forstå de muligheder og barrierer, som aktørerne beskriver i relation til partnerskabets aktiviteter, er det vigtigt først at forstå, hvordan

aktørerne har oplevet mødet og samarbejdet mellem de forskellige uddannelsesinstitutioner.

Fælles for flere af partnerskaberne er, at aktørerne kun havde begrænset kendskab til hinanden og hinandens hverdag forud for partnerskabet – særligt når det kommer til hverdagen og elevgruppen på de interne skoler. Dette er tilmed kommet til udtryk i partnerskaber, hvor der før projektet allerede var et samarbejde omkring fx udslusning af elever (jf. tabel 2.1 i kapitel 2). Dette har blandt andet betydet, at flere af partnerskaberne har følt, at der var tale om to forskellige verdener, der mødtes i projektet. En underviser fra en af de interne skoler, Karin, fortæller:

Det var to verdener, som havde levet meget adskilt, som lige pludselig skulle slås sammen. Vi mangler en eller anden form for fælles baggrund. Vi er undervisere alle sammen, men som sagt så lever vi i to forskellige verdener under nogle forskellige rammer.

Andre aktører fra de interne skoler udtrykker det som mødet mellem en ”specialverden” og ”normal klasse” eller som mødet mellem to forskellige undervisnings- og elevkulturer.

Oplevelsen af, at partnerskabet bringer to tidligere adskilte verdener sammen, er også kommet til udtryk på nogle af skolerne i almenområdet. Det kommer særligt til udtryk i undervisernes forventninger til – og i nogle tilfælde fordomme om – eleverne fra de interne skoler. Underviseren Jesper fra almenområdet fortæller, at han havde fordomme om den interne skole forud for partnerskabet: ”Man havde selvfølgelig en eller anden ... ja, fordom vil jeg godt sige: ’Der ligger [navn på intern skole]’, ikk. Og hvad er det så lige, jeg kommer ud og ser?”. Jesper var før partnerskabet usikker på, hvad og hvem der ville møde ham på den interne skole. I et andet fokusgruppinterview fortæller Martin og Susanne fra folkeskolen, hvordan flere af deres kollegaer reagerede på partnerskabsprojektet:

Martin: Man har da hørt på vores lærerværelse – i hvert fald når vi har snakket om [navn på intern skole] – sådan en ’hvor mange [elever] skal vi have, og følger der timer med? Hvad med vores arbejdsmiljø?’.

Susanne: Og en bekymring for, hvilke børn det er.

Martin: Ja, en bekymring for, om vores hverdag nu bliver meget hårdere, end den har været før.

På flere af almenskolerne var der en forventning om, at eleverne fra de interne skoler ville have sværere udfordringer fagligt og adfærdsmæssigt, end de er vant til hos eleverne fra almenområdet – og at dette kunne på-

virke undervisernes arbejde og almenklassen negativt. Blandt nogle af aktørerne var der derfor usikkerhed om, hvilken betydning det ville få for deres hverdag at indgå i partnerskabet.

FORSKELLIGE TILGANGE TIL ELEVERNE

Et område, hvor flere af aktørerne har følt, at der er tale om et møde mellem to forskellige verdener, er i undervisernes tilgang til eleverne. Flere af aktørerne fortæller, at de interne skoler primært har fokus på elevernes adfærd, mens underviserne i almenområdet primært har fokus på elevernes faglighed (jf. Andersen m.fl., 2008). Karin og Peter fra en af de interne skoler siger:

Karin: I folkeskolen er der ikke det samme fokus på adfærd. Der forventer man jo, at børnene kommer og er klar, og de er blevet spist af, og de er ligesom motiveret for at komme. Men vores børn har et andet udgangspunkt for at gå i skole, så der ligger vi sådan lidt forskelligt.

[...]

Peter: Nogle gange giver man måske lidt køb på det faglige [på den interne skole] for at få eleverne til at udvikle sig gennem adfærd.

Nogle af de andre interne skoler giver udtryk for et lignende fokus på elevernes adfærd, hvor det faglige nogle gange kommer i anden række.

Ligeledes giver underviserne fra almenområdet (både fra folkeskolerne og ungdomsuddannelsen) i interviewene udtryk for, at de i højere grad har fokus på det faglige. Anne, som er underviser i almenområdet, fortæller, at hun primært har et fagligt fokus på eleverne. Hun oplevede blandt andet gennem partnerskabet, at der er forskel på, hvad hun kan sætte af faglige mål for en elev i almenområdet og for en elev fra den interne skole.

Flere af underviserne oplevede således, at projektet var et møde mellem to forskellige elevtilgange – én tilgang med fokus på elevernes adfærd og én tilgang med fokus på elevernes faglighed. Disse forskellige tilgange er, som vi vil beskrive senere i kapitlet, for nogle af aktørerne blevet en barriere, mens andre har set det som et potentiale i projektet.

FÆLLES OPLÆG OG AKTIVITETER – FÆLLES SPROG?

I løbet af projektet har de fire partnerskaber deltaget i forskellige aktiviteter, herunder fælles oplæg, møder og aktionslæring – ét partnerskab har ikke deltaget i et egentligt aktionslæringsforløb, men underviserne fra den

interne skole har i forbindelse med udslusning af elever deltaget i undervisningen på folkeskolen. Alle aktiviteterne er blevet aftalt mellem partnerskaberne og Undervisningsministeriet og har primært været rettet mod lærerne.

Overordnet set har aktørerne haft blandede oplevelser af aktiviteterne. Erfaringerne peger på, at flere af aktørerne følte, at oplæggene foregik i et sprog, der mest talte til almenområdet, og at aktiviteterne ikke altid var meningsfulde i forhold til det, som aktørerne så som det primære formål med deres partnerskab. Flere fortæller dog også, at de fik et positivt udbytte af aktiviteterne – både på et socialt og fagligt plan – men de er samtidig i tvivl om, hvorvidt de har fået det udbytte, som var intentionen.

FAGLIGE OPLÆG

Som del af partnerskabsprojektet har flere af aktørerne deltaget i fælles faglige oplæg. Oplæggene er blevet varetaget af en ekstern konsulent, og indholdet har varieret fra partnerskab til partnerskab, men har blandt andet omhandlet inklusion, Folkeskolereformen, fælles mål og målstyret undervisning.

På nogle af de interne skoler har de følt, at oplæggene blev leveret i et sprog og på en måde, som var mere rettet mod underviserne i almenområdet end de interne skoler. Karin, som er underviser på en intern skole, fortæller om oplæggene:

Meget af det, som vi har været igennem, har henvendt sig rigtig meget til den almene folkeskole, hvor vi [intern skole] ligesom kører lidt parallelt, kan man sige. Jeg har nogle gange følt lidt, at vi var hægtet en lille smule bagud. Vi følger selvfølgelig de fælles mål og alt det, vi nu skal, men alligevel så har vi jo ikke den samme, kan man sige, fag-faglige snak heroppe, fordi det er nogle andre fokuspunkter, vi har i forhold til børnene.

Underviserne fra folkeskolen giver i interviewet Karin ret i, at de også følte, at oplæggene i højere grad talte til folkeskolelærerne, som Kirsten siger: ”Det [oplæggene] var bare ikke jeres verden”.

Andre undervisere – primært fra de interne skoler – følte ikke, at oplæggene gav dem viden, som de ikke havde i forvejen. Det gælder blandt andet Thomas, som siger: ”Vi har deltaget i nogle foredrag, som skulle gøre, at vi fik en fælles forståelse på nogle punkter. Der er ikke så meget nyt under solen, vi skal bare blive enige om, hvad vi kalder det i vore dage”. Thomas giver her udtryk for, at hovedformålet med de fælles oplæg var, at lærerne fik et fælles sprog, som partnerskabet kunne bygge på. Med fælles sprog menes der fælles faglige termer og måder at tale om undervisningen og eleverne på.

Flere af de andre aktører har samme opfattelse af oplæggene som Thomas og er enige i, at formålet var at give underviserne et fælles sprog. Generelt er det dog aktørernes erfaring, at oplæggene ikke lykkedes med det. En af årsagerne til dette kan blandt andet findes i aktørernes oplevelse af, at oplæggene primært var rettet mod måder at arbejde på og måder at tale om undervisningen og eleverne på i almenområdet.

Udfordringen har således været at sikre, at de faglige fælles oplæg talte til begge verdener – en udfordring, der ikke er overraskende set i lyset af den eksisterende viden på området om anbragte børns skolegang (jf. kapitel 2). Det tyder på, at det er vigtigt i et projekt som dette at anerkende, at der er tale om et møde mellem to verdener, og derfor aktivt arbejde med, at deltagerne får et fælles sprog.

AT TRÆDE IND I EN ANDEN VIRKELIGHED

I løbet af projektet deltog de fire partnerskaber enten i et aktionslæringsforløb, hvor underviserne overværede hinandens undervisningspraksis, eller de deltog i hinandens undervisning i forbindelse med udslusning af elever. I de tre partnerskaber, hvor der foregik et decideret aktionslæringsforløb, blev det faciliteret af en ekstern konsulent.

Nogle af aktørerne fra både de interne skoler og skolerne i almenområdet oplevede, at rammesætningen af aktionslæringsforløbet var uklar og var således i tvivl om udbyttet af aktiviteten. Martin, som underviser på en af folkeskolerne, fortæller:

[Der] var en alt for dårlig rammesætning i forhold til: Hvad er det egentlig, de [lærerne fra folkeskolen og lærerne fra den interne skole] skal? Hvad skal man observere på, hvad vil man gerne have ud af det, hvor vil man gerne hen i forhold til, at man har lavet et praktikforløb?² Det har slet ikke været skarpt nok på nogen som helst måde. Ikke at det ikke kunne bruges til noget, fordi vi lærte hinanden at kende. Jeg havde selv en super hyggelig dag i mine klasser med den lærer, som jeg havde på besøg. Det var hyggeligt, og vi snakkede rigtig meget om ligheder og forskelle. [...] Egentlig så tænker jeg, at udbyttet i hvert fald af de dage var rigtig udmærket, men det var slet ikke planen, at vi skulle derhen, tror jeg. Så det blev, som det blev, og vi fik noget ud af det, men vi fik måske ikke helt det, vi skulle have haft ud af det.

Det var ikke klart, hvad det faglige udbytte af aktionslæringsforløbet skulle være. I stedet oplevede Martin og flere andre i dette og andre partnerskaber, at de fik et positivt socialt – og derigennem et indirekte fagligt – udbytte af aktiviteten. Gennem aktionslæringsforløbet fik underviserne kendskab til hinanden og en anledning til at tale om forskelle og ligheder

2. I dette partnerskab kalder aktørerne aktionslæringsforløbet for et praktikforløb, hvor underviserne fra den interne skole overværede undervisningen på folkeskolen.

i forhold til undervisningsmuligheder og praksis på de forskellige skoler. Der er dog tvivl om, hvorvidt dette var formålet, og som Thomas fra den interne skole siger: ”Et hvilket som helst møde ville have den samme fordel”. Det sociale udbytte og kendskabet til hinanden kunne derfor være nået på anden vis end gennem aktionslæringsforløbet.

Flere af aktørerne har ligesom Martin været i tvivl om formålet med aktionslæringsforløbet, men kommer gennem diskussioner i fokusgrupperne frem til, at formålet var at overvære hinandens undervisning og efterfølgende give konkrete råd og sparring til den underviser, der blev observeret. Dette formål blev dog udfordret af undervisernes oplevelse af, at praksis og eleverne på de interne skoler og skolerne i almenområdet udgør to forskellige verdener. Anne, som er underviser i almenområdet, fortæller om oplevelsen af at overvære undervisningen på en intern skole: ”Det er en anden verden”. Hun uddyber efterfølgende, at undervisningen på den interne skole var så anderledes end det, hun kendte fra sin egen undervisning, at det gjorde det vanskeligt at give underviseren fra den interne skole konstruktiv feedback. Flere af de andre deltagere oplevede aktionslæringsforløbet på lignende vis. På grund af manglende kendskab til typen af elever og deres behov på henholdsvis en intern skole og en almenskole følte flere af underviserne, at det var vanskeligt at give konstruktiv sparring.

Derudover havde nogle af aktørerne i et af partnerskaberne tidligere arbejdet med aktionslæring, men med begrænset udbytte. For dem var det derfor en oplevelse af ”been there, done that”, som underviseren Michael fra almenområdet siger, og det var derfor svært at finde motivationen til at deltage i aktiviteten. Samtidig følte aktørerne i dette partnerskab ikke, at aktionslæring var en meningsfuld aktivitet i forhold til målene i deres partnerskab. For aktørerne her blev aktionslæringsforløbet en mulighed for at opleve andre elevtyper fremfor en indgangsvinkel til at lære et nyt undervisningsredskab eller metode.

Endelig var der nogle praktiske udfordringer ved gennemførelsen af aktionslæringsforløbet. På nogle skoler var det op til underviserne selv at arrangere, hvilke undervisere der skulle deltage i forløbet, hvilket tog tid og blev opfattet som en ekstra byrde. Nogle partnerskaber oplevede også, at de undervisere, der var udpeget til at deltage i aktionslæringsforløbet, af forskellige årsager måtte melde fra før eller under forløbet, hvilket betød, at forløbet nogle steder faldt til jorden, da der ikke var nogle undervisere at følge.

Erfaringerne fra de tre partnerskaber, der havde et decideret aktionslæringsforløb, peger dermed på, at rammerne for forløbet var uklare og i det ene partnerskab manglede mening i forhold til deres eget fokuspunkt for samarbejdet. Det betød, at flere af aktørerne i de tre partnerskaber var usikre på, hvad de skulle have ud af forløbet og i nogle tilfælde manglede motivation til at deltage.

SPEJLE SIG I HINANDENS PRAKSIS

Aktionslæringsforløbet har trods udfordringer også givet nogle af underviserne et positivt udbytte. Aktørerne fortæller, som beskrevet ovenfor, at formålet var at give sparring på den *observerede* undervisningspraksis, men i stedet oplevede nogle, at det at observere en andens undervisning i højere grad førte til refleksioner i forhold til *egen* praksis.

Martin fra folkeskolen fortæller, at aktionslæringsforløbet med underviserne fra den interne skole var godt i forhold til at tale om inklusionsredskaber. I samtale med underviserne fra den interne skole lærte han nogle redskaber, han kunne bruge i sin egen undervisning. En anden underviser fra folkeskolen, Birgit, giver ligeledes udtryk for, at det var givtigt at opleve, hvordan underviserne fra den interne skole håndterer elever med særlige udfordringer. Det gav et godt indspark til, hvordan hun selv kan gøre i sin folkeskoleklasse.

Folkeskolelærer Susanne følte også, at hun fik et positivt udbytte af mødet med den interne skole:

Jeg er lærer, og jeg siger gerne, at mine spidskompetencer ikke er det pædagogiske. Jeg kan lære dem at læse, og det er jeg rigtig god til, men så er det godt, jeg har nogen, jeg kan læne mig op ad nu, og som kan nogle andre ting. Det synes jeg er super positivt.

Gennem aktionslæringsforløbet og mødet med de andre undervisere fik Susanne indsigt i de andres kompetenceområder, hvilket åbnede op for muligheden for at trække på hinandens viden, fx om redskaber til inklusionsarbejdet.

Erfaringerne peger på, at nogle af aktørerne har fået et positivt udbytte af aktionslæringsforløbet, da mødet med og indsigten i hinandens praksis har åbnet op for inspiration til egen undervisningspraksis. Der er her tale om et afledt udbytte i forhold til undervisningspraksisser, som ikke var en del af det overordnede formål i projektet. Der er dog tale om en refleksion over egen praksis, der kan komme *alle* børn til gode i undervisningen – herunder anbragte børn og unge.

AT KOMME UD OVER DE TO VERDENER

Projektet har for flere af aktørerne været et møde mellem to verdener i forhold til elever, undervisningsrammer og muligheder på henholdsvis de interne skoler og skolerne fra almenområdet. Når det kommer til oplevelsen af projektets muligheder og barrierer, er det springende punkt derfor, hvordan partnerskaberne har håndteret oplevelsen af de to verdener. Aktørernes erfaringer peger på, at det opleves som en barriere, hvis un-

derviserne ikke har nogen fællesnævner, mens det personlige møde opleves som en virksom mekanisme.

FÆLLESNÆVNERE BLANDT UNDERVISERNE

Aktørerne fra et af partnerskaberne er enige om, at det ville have været en fordel, hvis der i begyndelsen af projektet havde været aktiviteter, der havde givet dem et fælles udgangspunkt. På spørgsmålet om, hvad der er vigtigt for at få et partnerskab godt fra start, fortæller Peter, som er underviser på en intern skole:

At parre dem, man gerne vil have til at arbejde sammen, så de har nogle flere fællesnævner til at starte med. Det er det, som jeg ser har været det svageste led i det her projekt. Vi har ikke haft nok fællesnævner, og der har måske ikke rigtig været en fællesforståelse af, hvad det var, vi skulle.

For dette partnerskab var det en barriere, at de ikke følte, at de havde nogle fællesnævner. Aktørerne har tidligere arbejdet sammen om udlusning af elever, og de giver udtryk for, at projektet ikke har bidraget til at ændre den eksisterende tilgang til eleverne, som de har på henholdsvis den interne skole og folkeskolen. I løbet af projektperioden har aktørerne i dette partnerskab fortsat det samarbejde, de havde forud for projektet og er ikke lykkedes med at fjerne barrierer, som de allerede oplevede før partnerskabet. Disse barrierer knytter sig særligt til undervisernes tilgang til eleverne. Kirsten, som er lærer på folkeskolen, siger:

Vi bliver nødt til at se i øjnene, at vi er altså to verdener. Og selv efter hele det her gennemarbejdelse og de fælles foredrag, så er vi det altså stadig væk. Fordi det er så vidt forskellige elever, som vi har med at gøre.

For dette partnerskab har det altså været vanskeligt at komme ud over oplevelsen af, at underviserne kommer fra og har deres dagligdag i to forskellige verdener, og partnerskabsprojektet har ikke bidraget til at nedbryde denne oplevelse og fremme samarbejdet, fx gennem de fælles oplæg og aktionslæringsforløbet.

I et andet partnerskab fremhæver aktørerne betydningen af, at de netop havde et fælles udgangspunkt og en fælles tilgang til eleverne. Ulla fra folkeskolen fortæller:

Det er vigtigt, at man spotter lærerne, som skal være med i det projekt, så man er sikker på, at de på en eller anden måde har nogenlunde ens tilgange til børnene [fx hvordan man taler til eleverne, hvornår man bryder ind i en diskussion mellem eleverne mv.]. Og Morten, der også er med [i partnerskabet fra folke-

skolen], og Pia [underviser fra den interne skole] og jeg, vi har matchet hinanden godt. Og det har også gjort det 100 gange nemmere, fordi så havde man tilliden fra start, og man skulle ikke til at oparbejde en eller anden platform, hvor vi var enige om, hvordan vi gjorde tingene, for det lå ligesom implicit i den måde, vi gjorde tingene på fra start.

For dette partnerskab har det været en virksom mekanisme, at underviserne havde en fælles tilgang til eleverne fra start. Oplevelsen af at dele nogle fællesnævner skabte – for dette partnerskab – tryghed og et fælles udgangspunkt.

Det tyder derfor på, at det er vigtigt for samarbejdet i forbindelse med projektet, at aktørerne føler, de har et fælles sprog samt en fælles forståelse for og tilgang til eleverne.

KENDSKAB SOM PLATFORM FOR SAMARBEJDE

Det personlige møde har for flere af aktørerne været en virksom mekanisme. Projektet har bragt undervisere sammen fra institutioner, der tidligere har arbejdet adskilt eller udelukkende arbejdet sammen om udslusning af konkrete elever. Her har det personlige møde og kendskab til hinanden skabt tryghed og tillid i samarbejdet – også i det partnerskab, hvor der allerede var et etableret samarbejde om udslusning af elever, da samarbejdet her forud for projektet kun omhandlede udslusning og ikke fx videndeling eller sparring om undervisningspraksisser og elevtilgange.

Flere af aktørerne fremhæver det personlige møde og de sociale arrangementer som væsentlige elementer i et godt partnerskab. Peter fra en af de interne skoler fortæller:

Det sociale arrangement, vi lavede i forbindelse med opstarten, det var rigtig godt, fordi det gjorde, at på et eller andet plan, når vi kom ned til de her fælles ting nede hos jer [folkeskolen], så ... Man var mere tryk, og man havde hilst på hinanden før.

Thomas, som underviser på en intern skole, udtrykker det således: ”Det var godt og nødvendigt, at vi mødtes personligt – formen var sådan set mindre vigtig”, mens Kirsten – folkeskolelærer i et andet partnerskab – forklarer at: ”Kendskab giver venskab”. Flere af aktørerne giver udtryk for, at det personlige møde bidrog til at skabe tryghed i forhold til deltagelse i projektet og samtidig bidrog til at forbedre kommunikationen mellem skolerne, da underviserne fik sat ansigt på, hvem de kunne kontakte i forbindelse med udslusning af elever eller for at få sparring omkring en udfordring i undervisningen. Derudover bidrog det øgede kendskab til hinanden til at nedbryde skepsis i forhold til deltagelse i projektet og til at få øje på de positive aspekter og kompetencer i de to verdener.

Partnerskabsprojektet har på den måde skabt en platform for samarbejde mellem institutioner, hvor der ikke allerede var en eksisterende og formaliseret samarbejdsflade – og forbedret kommunikation mellem aktørerne de steder, hvor der var et forudgående kendskab til hinanden. Dette er ikke uvæsentligt, da kendskab til hinanden og et godt samarbejde kan ses som forudsætninger for et positivt samarbejde omkring at sikre kvaliteten i undervisningen for børn og unge – såvel på interne skoler som på folkeskoler og ungdomsuddannelser. Selvom det personlige møde ikke har i sig selv skaber direkte forandring for anbragte børn og unges undervisning, så tyder erfaringerne på, at et personligt kendskab til hinanden kan være første skridt på vejen til et godt samarbejde. Partnerskabsprojektet har bevirket, at institutioner, der før kun havde et geografisk eller overfladisk kendskab til hinanden, nu – i princippet – har fået anledning til at mødes over fælles videndeling og idéudvikling, der i sidste ende kan forbedre skolegangen og overgangen til folkeskolen eller ungdomsuddannelse for sårbare børn og unge generelt.

OPSAMLING

Erfaringerne fra de fire partnerskaber peger på, at aktørerne har oplevet projektet som et møde mellem to forskellige verdener. I mødet med underviserne fra de andre uddannelsesinstitutioner er de forskellige undervisningsrammer og elever blevet tydeliggjort. Særligt er der en oplevelse af, at tilgangen og forventningerne til eleverne er forskellige, hvor der på de interne skoler er fokus på elevernes adfærd, mens der i almenområdet er fokus på deres faglighed – noget, der også kendetegner tilgangen til øvrige elever med særlige behov andre steder (se fx Niss m.fl., 2016). Disse erfaringer er i tråd med andre undersøgelser, der har peget på, at det faglige fokus i undervisningen af anbragte børn og unge til tider må vige til fordel for en socialpædagogisk indsats (jf. Andersen m.fl., 2008; Rambøll, 2012). Det er derfor ikke overraskende, at aktørerne har oplevet partnerskabsprojektet som et møde mellem to verdener – som bliver et møde mellem forskellige tilgange, der fordrer forskellige måder at arbejde på i undervisningen.

Oplevelsen af de to forskellige verdener har påvirket samarbejdet og udbyttet af projektet på godt og ondt. Partnerskabsprojektet har været med til at skabe en platform for samarbejde mellem institutioner, der tidligere kun har haft begrænset kendskab til hinanden. Dette kendskab er blandt andet kommet til udtryk i oplevelsen af fællesnævner på trods af forskelligheden og har for nogle af aktørerne medført refleksion over egen og andres praksis. Disse møder har dannet grundlag for udveksling og videndeling om forskellige elevtyper og undervisningspraksisser, som kan bidrage til at opbygge et meningsfyldt samarbejde omkring anbragte børns undervisning. For at opbygge dette konstruktive samarbejde peger erfaringerne i dette kapitel på, at det i et projekt som

partnerskabsprojektet er nødvendigt at forholde sig aktivt til mødet mellem de to verdener – særligt da det er en kendt problematik fra tidligere studier (se fx Andersen m.fl., 2008; Egelund & Hestbæk, 2003) – og bidrage til, at aktørerne bliver i stand til at se det positive i hver undervisningskultur frem for barrierer i forskelligheden. Projektets oplæg og aktiviteter kunne derfor med fordel i højere grad fokusere på at understøtte denne proces ved at give aktørerne nogle fællesnævner og et fælles udgangspunkt. For aktørerne har positive fællesnævner fx været et fælles ønske om udbytte af projektet, en fælles forståelse for og tilgang til eleverne, en fælles måde at tale om undervisningspraksis på eller det at få personligt kendskab til hinanden. Barriererne for opbyggelse af disse fællesnævner har blandt andet været oplevelsen af, at oplæggene og aktionslæringsforløbet ikke i tilstrækkelig grad var rettet mod partnerskabernes lokale behov og udgangspunkter. Det kom fx til udtryk i oplevelsen af, at oplæggene var rettet mod almenområdet, uklarhed om formålet, udbyttet og gennemførelsen af aktionslæringsforløbet samt allerede etablerede samarbejdsformer, der var vanskelige at bryde. Ved at oplæggene og aktiviteterne i højere grad tog udgangspunkt i aktørernes behov og virkelighed kunne de derfor bidrage positivt til, at der blev bygget bro mellem de to verdener.

OVERGANGEN MELLEM DE TO VERDENER

Overgangen og udslusningen fra de interne skoler til almenområdet har været et centralt omdrejningspunkt for partnerskaberne i denne evaluering. Tre af partnerskaberne har i løbet af projektperioden arbejdet sammen om udslusning af konkrete elever, mens det sidste partnerskab har haft fokus på at sikre en god overgang til ungdomsuddannelse for sårbare unge generelt (både fra den interne skole og kommunens 10.-klassercenter). I dette kapitel præsenterer vi erfaringer med overgangen belyst fra underviserne på de afgivende og modtagende skoler og elevernes side. Underviserne og eleverne giver udtryk for positive erfaringer i forbindelse med udslusningsforløbet, men har også oplevet udfordringer. Erfaringerne kan inddeles i tre områder:

- Fremgangsmåde og praktiske forhold ved udslusningen af elever
- Elevernes behov i undervisningen
- Udslusning som netværksskabelse.

Tryghed fremstår centralt i både undervisernes og elevernes beskrivelser af en positiv overgang. Erfaringer peger overordnet på, at det er vigtigt at have en klar procedure for udslusningsprocessen – herunder, at videndeling og tilstedeværelse af en voksen fra den interne skole i udslusningen kan være med til at skabe tryghed i overgangen for både elev og lærer. Derudover beskrives udslusningen som en proces, der medfører nye muligheder for eleverne – særligt med hensyn til styrkelse af deres netværk med andre børn og unge uden for de interne skoler.

PROCEDURER FOR OVERGANGEN

De fire partnerskaber har alle arbejdet sammen om elevernes overgang til enten folkeskole eller ungdomsuddannelse. For at sikre denne proces har tre af partnerskaber fokuseret på at udvikle faste procedurer for overgangen. Det sidste partnerskab havde forud for projektet et samarbejde omkring udslusning af elever, og her har der ikke i samme grad været fokus på at udforme en formaliseret køreplan, da de blot fortsatte det etablerede samarbejde (som dog ikke indeholdt en konkret plan). Partnerskabernes positive erfaringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med udslusning af elever er samlet i boks 5.1.

Generelt er udviklingen af en klar procedure for udslusning af elever blevet opfattet som en virksom mekanisme i partnerskaberne, da den har skabt tryghed for alle: underviserne på den interne skole, underviserne på den modtagende skole samt eleverne. For underviserne har planen skabt tryghed ved at skitsere, hvilke kriterier, en elev skal opfylde, før det er aktuelt at tale om udslusning, samt hvordan og hvornår forberedelse af eleven og den modtagende klasse skal ske. Derudover finder underviserne tryghed i, at planerne specificerer, hvem på den afgivende og modtagende skole der er kontaktpersoner i forhold til den konkrete elev, samt beskriver procedurer for løbende kommunikation mellem den interne skole og folkeskolen. Planerne beskriver således de forskellige trin i udslusningsprocessen, og underviserne giver udtryk for, at de faste rammer og konkrete kontaktpersoner er med til at skabe tryghed for dem i udslusningsprocessen. Samtidig fortæller nogle af underviserne, at det er deres indtryk, at planerne også er med til at skabe tryghed for eleverne. Planerne er med til at konkretisere processen for eleverne og skabe klarhed om, hvilke kriterier der skal være opfyldt, før de kan komme i udslusning. Derudover kan samarbejdet med en bestemt folkeskole også være med til at skabe tryghed for de elever, der potentielt skal i udeskole. I et af partnerskaberne fortæller Thomas fra den interne skole: ”Det giver en eller anden tryghed, at man [elev] ved, hvor det er, og man kender andre, der har været der”. Dette partnerskab har positive erfaringer med, at eleverne, der skal i udeskole, finder tryghed i at vide præcis, hvilken skole, det er. Samtidig har det også betydning, hvis eleven kender andre fra den interne skole, der har gået eller går på folkeskolen. Denne tryghed muliggøres blandt andet gennem partnerskabsprojektet.

Udslusning af elever til almenområdet kan dog være en vanskelig proces, der kræver et øget fokus på tilpasning af undervisningen på den modtagende skole. I kapitel 6 giver vi et indblik i eleverne fra de interne skolars baggrund. Dette indblik viser, at flere af eleverne på de interne skoler ikke undervises på et fagligt niveau, der svarer til deres alder. Derudover har flere af eleverne også andre udfordringer, der kan vanskeliggøre udslusning til den almene folkeskole, fx svær ADHD, dårlig im-

pulskontrol, sociale vanskeligheder eller traumer. I et af partnerskaberne fortæller underviserne fra den interne skole om en elev, som er 16 år og klarer sig godt adfærdsmæssigt, men som fagligt er på 5. klasseniveau. Underviserne giver udtryk for, at denne elev ville opleve en eventuel udslusning som et nederlag, da eleven enten skulle undervises sammen med elever langt yngre end vedkommende eller skulle indgå i en 9. klasse, hvor eleven ville få langt nemmere opgaver end de andre elever. Udslusningen er derfor udfordret af, at det i flere tilfælde ikke er muligt for eleverne fra de interne skoler rent fagligt at matche folkeskolens klassetrinstruktur. Dog er det efter loven om øget inklusion fra 2012 ikke en udsædvanlig udfordring for undervisere i almenområdet, men kan alligevel være en tids- og ressourcekrævende omstilling. Udslusningen kræver derfor i nogle tilfælde en særlig opmærksomhed på, hvordan undervisningsdifferentiering i den modtagende klasse gribes an, så det modtagende undervisningsmiljø bedst imødegår elevens behov.

BOKS 5.1

Inspiration til opmærksomhedspunkter i udslusningen af elever til folkeskolen, ifølge underviserne i partnerskaberne.

- Vurdering af, hvilke elever der er klar til udeskole. Eleven skal kunne fungere i en anden klasse fagligt og socialt. Eleven skal opleve, at han eller hun vokser fagligt og socialt ved at komme i udeskole.
 - Vurdering af omfanget af udslusningen. Elevens faglige og sociale kompetencer skal medtænkes, når det vurderes, om eleven skal starte med et enkelt fag, flere fag eller fuld inkludering.
 - Klar procedure for, hvem der kontaktes på den modtagende skole, når det vurderes, at en elev er klar til udeskole. Klare retningslinjer for, hvornår eleven informeres om udslusningen, og hvad der skal være på plads, inden eleven får besked.
 - Vurdering af, hvilken klasse på den modtagende skole der er egnet til eleven. Fokus på at vælge en klasse, hvor der er elevrelationer, der kan understøtte elevens sociale inklusion. Et socialt arrangement for begge skolers elever kan give indblik i, hvilke elever der danner positive sociale relationer.
 - Fast kontaktperson på intern skole og folkeskole, så underviserne ved, hvem de skal kontakte, hvis der opstår spørgsmål eller udfordringer i forbindelse med udslusning af konkrete elever. Behov for daglig kommunikation mellem intern skole og folkeskole om elever i udeskole.
 - En voksen fra den interne skole kan skabe tryghed for både elev og underviser. Den voksne kender elevens adfærdsmæssige og faglige styrker og udfordringer samt måder at reagere på og kan på den måde støtte eleven og underviseren på den modtagende skole.
 - Klarhed om, hvem på anbringelsesstedet der påtager sig "forælderrollen" (uddybes senere i kapitlet).
 - Løbende revurdering af elevens forløb og udvikling, fx oplever eleven en positiv udvikling fagligt og socialt, og er der uløste udfordringer?
-

En anden udfordring er, at udslusning for nogle af partnerskaberne er blevet et spørgsmål om, hvilke elever fra den interne skole der prioriteres: dem i udeskole eller de tilbageværende elever på den interne skole. Søren fra en af de interne skoler fortæller:

Projektet har gjort, at vi har prioriteret det [udslusning af elever], velvidende, at det måske har gået ud over de elever, der har været tilbage [på intern skole].

Prioriteringen af elever i udeskole har for dette partnerskab betydet, at der afgik ressourcer fra de tilbageværende elever på den interne skole, da eleverne i udslusning skulle følges af en underviser fra den interne skole. Flere af partnerskaberne har positive erfaringer med, at eleverne i udeskole følges af en voksen (enten pædagog eller underviser) fra den interne skole, som støtter eleven og underviseren på modtagerskolen, hvis der opstår usikkerhed eller udfordringer. Når eleven følges af en voksen fra den interne skole, foregår det på elevens præmisser. Det betyder, at det er op til eleven, om den voksne skal være med inde i undervisningen i klassen eller ej. I nogle tilfælde vil der således være tale om såkaldt *co-teaching* i almenklassen, da den pædagog eller underviser, der følger eleven, indgår som ”ekstra lærer” i undervisningen. I andre tilfælde befinder den voksne sig dog uden for klasselokalet (fx på lærerværelset) efter ønske fra eleven fra den interne skole. Det betyder dog samtidig, at de elever, der er tilbage på den interne skole i samme periode, mister en pædagog eller underviser for nogle timer. På den måde kan projektet betyde, at nogle elever i udeskole prioriteres frem for de tilbageværende elever.

UNDERVISNINGSKONTEKSTENS BETYDNING FOR ELEVERNE FRA DE INTERNE SKOLER

Underviserne giver i interviewene udtryk for, at undervisningskonteksten har betydning for, hvordan elevernes udfordringer kan rummes, så eleverne oplever en positiv overgang til almenområdet. Karin, som underviser på en af de interne skoler, fortæller om overgangen: ”Det er en anden verden, når man kommer ud i en almindelig folkeskole. Der er nogle andre rammer og mindre plads til den enkelte elev”. Andre undervisere giver i lighed med Karin udtryk for, at det har stor betydning for eleverne fra de interne skoler, at der skabes en undervisningskontekst, der kan rumme dem.

For at skabe et rummeligt undervisningsmiljø peger nogle af eleverne på, at det er gavnligt for dem, at der er fleksibilitet i undervisningen – en fleksibilitet, der har øje for forskellige undervisningsmetoder, læringsmiljøer og tilpasning af det faglige niveau, dvs. en undervisningskontekst, der fordrer brug af undervisningsdifferentiering. Line, som er elev på en af de interne skoler, fortæller, at undervisningsdifferentiering kan komme til udtryk i forhold til elever, der trives bedst i én type undervisningsmiljø frem for et andet. Hun giver udtryk for, at eleverne fx kan have behov at arbejde alene i en periode eller sidde et andet sted end klasselokalet. Mikkel, som også er elev på en af de interne skoler, fortæller, at han lærer bedst, når han beskæftiger sig med den samme type op-

gave i længere tid. I folkeskolen har han oplevet, at de kun havde én dag til én type opgave, hvor de næste dag skulle videre til en anden type opgave. På den interne skole oplever han, at de har mere tid til at blive fortrolig med en opgave, før de skal videre til den næste. Line og Mikkel oplever, at mulighederne for disse former for undervisningsdifferentiering er større på de interne skoler end i folkeskolen, og det kunne derfor være oplagte punkter for underviserne fra de interne skoler og folkeskolerne at sparre om, når eleverne udsluses.

De interne skoler har dog også nogle andre muligheder for at undervisningsdifferentiere ved at skabe afveksling gennem aktiviteter (fx ridning, sejlads, værksteder mv.) – muligheder, der kan være svære at etablere i almenområdet. Særligt hører vi i interviewene med de yngre elever, at manglen på disse aktiviteter kan blive en barriere for en positiv oplevelse af udslusningen. Eleven Rikke fortæller, at hun generelt er glad for at deltage i undervisningen på folkeskolen, men hun synes ikke, det er sjovt, når hun samtidig går glip af aktiviteter på den interne skole. I en periode havde Rikke undervisning på folkeskolen, samtidig med at de tilbageværende elever på den interne skole havde svømning. Det var Rikke ked af, hvilket betød, at Rikkens folkeskoleklasse ændrede deres skema, så timerne på folkeskolen og aktiviteterne på den interne skole ikke kom i konflikt med hinanden. Underviserne fra de forskellige skoler fandt på den måde en konkret løsning, som sikrede, at Rikke kunne fortsætte et positivt forløb i udeskole.

Der er dog også nogle forhold, som kan blive en udfordring i forhold til at skabe en rummelig undervisningskontekst i forbindelse med overgangen. Erfaringerne fra det ene partnerskab tyder på, at de forskellige tilgange og forventninger til eleverne kan blive en udfordring i overgangen til ungdomsuddannelse. UU-vejlederen Torben diskuterer i en fokusgruppe med Mads, som er underviser på en ungdomsuddannelse, eleverne fra de interne skolers mulighed for at klare sig på en ungdomsuddannelse:

Torben: Hvis I som ungdomsuddannelse skal til at rumme de her elever fra [navn på intern skole], så er den stil, der er lige nu, der hedder: 'Det er det faglige, og de skal være akademisk dygtige, og de skal bare fungere og være selvstyrende osv.'. Så må vi bare sige, så kommer eleverne [fra intern skole] ikke hos jer. Så falder de helt automatisk fra, da det mange gange mere er en socialpædagogisk opgave, end det er en fag-faglig indsats, der skal til. Og jeres fokus, som jeg har hørt det i det her projekt, det er det fag-faglige.

[...]

Mads: Det skal være dygtige, faglige elever, der kommer ud af [ungdomsuddannelses]forløbet. Så det er faglighed, faglighed, der bliver lagt vægt på. Nu er jeg lidt grov, men alt det der 'opdragelse' og 'det sociale' – det er lagt væk.

I Torbens og Mads diskussion er aktøernes forskellige tilgange og forventninger til eleverne tydelige (se også Andersen m.fl., 2008). Begge er enige om, at ungdomsuddannelserne i øjeblikket ikke er i stand til at rumme elever, der – som flere af eleverne i denne evaluering – har udfordringer af en karakter, som gør det vanskeligt at være en del af et fagfokuseret almenområde. Torben giver udtryk for, at de sårbare elever har brug for en bredere indsats eller støtte, der ikke kun har fokus på det faglige, hvis overgangen til ungdomsuddannelse skal lykkes. Hverken Torben eller Mads når i interviewet frem til en løsning på udfordringen.

DELTAGELSE I HINANDENS UNDERVISNING – SOM FORBEREDELSE TIL UDSLUSNING

To partnerskaber nævner, at kendskab til hinandens klasser kan bidrage positivt til elevernes overgang og på den måde fungere som et væsentligt led i forberedelsen til udslusning.

Thomas fra en af de interne skoler fortæller, at han synes, at deltagelsen i hinandens undervisning med fordel kunne bruges til at observere klasse miljøer (frem for hinandens undervisningspraksis) for at vurdere, i hvilken klasse en konkret elev bedst ville fungere. Ifølge Thomas kunne det være frugtbart, hvis en person fra den interne skole deltog i undervisningen på folkeskolen for at matche eleven med det rette klasse miljø og derigennem sikre en positiv overgang til almenområdet.

Anne fra almenområdet mener, at deltagelsen i undervisningen på den interne skole kan bruges som forberedelse for hende til at modtage elever fra den interne skole. Hun fortæller:

Tinas elever [fra intern skole] starter også her [almenskolen] – hvordan griber jeg dem an? Fordi det er godt nok en anden måde, de skal tackles på. Det er selvfølgelig ikke sikkert, jeg kan det, men så ved jeg i hvert fald, hvordan det har været for dem [på intern skole], og hvor stort et skifte, det egentlig er. At de bliver fuldstændigt kastet ud i en helt ny verden. Altså, vi kunne lige så godt sende dem ud i rummet.

Nogle af aktøerne peger dermed på, at kendskabet til hinandens praksis eller deltagelse i hinandens undervisning kan bruges positivt til at give indblik i klasse miljøer og tilgange til elever, som forberedelse i udslusningsprocessen.

AT BLIVE FORÆLDRE TIL ET FOLKESKOLEBARN

En væsentlig udfordring i forbindelse med udslusning af elever er mangelen på inddragelse af anbringelsesstedet i partnerskabsprojektet. Dette er især centralt for ét af partnerskaberne. Projektet har for dette partnerskab medført, at anbringelsesstedet indirekte er blevet tildelt rollen som *forælder til et skolebarn*. Anbringelsesstedets forælderrolle har ikke tidligere været aktuel, da den interne skole og anbringelsesstedet har haft en integreret hverdag og dagsprogram. Udslusningen medfører dog nogle praktiske forhold (fx lektier, aktiviteter i forbindelse med skoledagen mv.) og potentielle konflikter med barnet eller den unges forældre, som anbringelsesstedet skal forholde sig til.

For det første er underviserne stødt på nogle praktiske udfordringer i forbindelse med udslusningen af elever, som de ikke var forberedte på. Martin fra folkeskolen og Thomas fra den interne skole fortæller:

Martin: Det, at [navn på intern skole] har den primære forælderrolle – der kom nogle udfordringer, som vi ret hurtigt blev opmærksomme på. Det var pædagogen Mette, som sagde: 'Jamen, har han [elev fra intern skole] stadig ikke fået bundet sine bøger ind?'. Altså, han var den eneste, efter at den første uge var gået, der ikke havde bundet dem ind endnu. Og hvor vi snakkede om, at sådan nogle ting er bare nødt til at være i orden. [...] Lektier og alle de der ting, som er ting, man skal have styr på, når man er forælder og har et barn i folkeskolen ... Forældreintra, kommunikationen ... Alle de her ting – det har været udfordringer.

[...]

Thomas: Som supplement, alle børnene [anbragte] har en primær pædagog, og det er jo primært den person, der skal varetage forælderrollen, når nu man ikke er hjemme [på den interne skole]. En af de ting, som vi har overset i hele det her samarbejde, det var jo, at så skulle pædagogerne på afdelingerne også vide, hvad det indebar at blive forældre til et skolebarn. For det er jo det, der har vist sig at være et problem. De [pædagogerne] har ikke været med i den rolle [...]. Pædagogerne ser det ikke som en opgave, at 'nu er det mig, der er far eller mor og skal finde ud af, om han har lektier for' [...]. De har ikke været med til information i starten [af partnerskabet]. Det har kørt rent skole-skole.

Når den interne skole og anbringelsesstedet har et barn i udeskole, er det samtidig deres ansvar at sørge for, at der bliver taget hånd om de praktiske forhold ved barnets skolegang, herunder binde bøger ind, tjekke op på lektier samt holde styr på aktiviteter i forbindelse med skolen. En særlig udfordring ved at have ansvaret for dette er, at den interne skole ikke i udgangspunktet kan få adgang til forældreintra, hvor de kan holde sig

ajour med flere af disse praktiske forhold. En anden udfordring er, at de pædagoger, der har ansvaret for barnet uden for skolen, ikke har været inddraget i partnerskabets aktiviteter og således ikke er blevet informeret om deres rolle i forbindelse med projektet. Ifølge dette partnerskab har der manglet en opmærksomhed på, hvordan udslusning af elever medfører nogle praktiske udfordringer, samt at projektet kræver involvering af personalet på anbringelsesstedet ud over dem, der arbejder på den interne skole.

For det andet har dette partnerskab oplevet, at projektet medfører en risiko for konflikt med barnets eller den unges forældre. Martin fortæller om en episode, han har oplevet i forbindelse med en elev:

En udfordring mere var på vores forældremøde, der ønskede Jeppe [elev fra intern skole] forældre ikke, at [navn på intern skole] deltog i forældremødet. Og jeg havde et stort ønske om, at begge parter ville deltage. Jeg tænker, at det er rigtig vigtigt, at [navn på intern skole], som stadig er der, Jeppe har det meste af sin tid, sidder med til sådan noget som et forældremøde, hvis de skal have en chance for at vide, hvad der foregår. Men der fik jeg kort før forældremødet at vide her udefra [intern skole], at forældrene havde ønsket, at [navn på intern skole] ikke deltog.

I partnerskabet kan der opstå konflikter, da tildelingen af forælderollen til anbringelsesstedet potentielt kan opfattes negativt af barnets forældre. Projektet kan således medføre utilsigtede konflikter, som kan skabe barrierer for samarbejdet eller kræve håndtering, fx som i dette tilfælde med anbringelsesstedets manglende mulighed for deltagelse i forældremødet.

SOCIAL TRYGHED OG FAGLIG SÅRBARHED

I interviewene med eleverne er det sociale aspekt af deres skolegang særligt udtalt – både i forhold til deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskab. Forud for udslusningen har eleverne flere tanker og bekymringer om, hvordan de andre elever vil tage imod dem. Samtidig føler nogle en nervøsitet, fordi de ikke kender de andre elever på den modtagende skole. I dette afsnit belyser vi elevernes behov for at føle sig tryk i den nye klasse som forudsætning for faglig deltagelse, mens vi i næste afsnit vender blikket mod elevernes deltagelse i det sociale fællesskab.

Fælles for de interviewede elever er, at det er vigtigt for dem at føle en social tryghed i deres undervisningstilbud. Dette er ifølge eleverne vigtigt, før de kan deltage fagligt. Line, som tidligere har gået på en almen folkeskole, men som i øjeblikket udelukkende har timer på den interne skole, fortæller, at det er vigtigt for hende at føle sig tryk blandt lærerne og eleverne i klassen, før hun kan deltage fagligt. Line fortæller,

at hun ved, hendes faglige niveau i nogle fag er lavere end hendes jævnaldrendes. For at deltage og byde ind i fag, hvor hun er usikker, kræver det derfor, at hun er tryk ved de andre i klasselokalet. Denne oplevelse kommer også til udtryk hos flere af de andre elever på forskellige måder. Rikke fortæller, at hun fx finder tryk i undervisningen ved at arbejde sammen med den samme makker i flere fag, mens Christian finder tryk ved, at en voksen fra den interne skole følger med ham i udeskole. Christian fortæller, at den voksne skaber tryk, da det er en person, der kender ham og hans styrker og svagheder samt ved, hvordan han reagerer, hvis han fx har en dårlig dag.

At eleverne som forudsætning for faglig deltagelse har behov for tryk og trivsel, deles også af nogle af underviserne. Ulla fra en af folkeskolerne fortæller: "Hvis de ikke trives, lærer de ikke noget". Klaus, som underviser på en intern skole, uddyber senere i samme fokusgruppe-interview:

Olivia [fra den interne skole] skal være glad og tryk for at komme deroppe [folkeskolen], og hun skal kunne finde ud af at sætte sig og gå i gang med at lave nogle nemme opgaver sammen med dem, hun sidder i gruppe med eller til bords med eller alene eller med en lærer. Og så går der et år, og så har hun måske fået lidt mere ro på, til at hun tør arbejde med nogle opgaver, som er meget nemmere end de andres. Det der med at udstille sig selv og hvor hendes faglige niveau er nu. Men det tager lang tid.

Klaus giver her udtryk for vigtigheden af, at eleverne føler sig tryk i undervisningsmiljøet, før de tør udstille deres faglighed. Nogle af eleverne oplever at være fagligt bagud i forhold til deres jævnaldrende (udddybes i kapitel 6). Når de deltager i undervisningen, udstiller de samtidig deres faglige sårbarhed. For at komme ud over dette, kræver det ifølge nogle af eleverne derfor et undervisningsmiljø, hvor de stoler på læreren og eleverne og ved, at de fx ikke vil blive gjort til grin, hvis de fejler.

AT BLIVE UDFORDRET FAGLIGT

Alle de interviewede elever, der har været i udeskole i løbet af projektet, er enige om, at de opgaver, de får i alment skolen, er sværere end de opgaver, de får på de interne skoler.

Christian, som er elev på en intern skole og har nogle timer på den nærliggende folkeskole, fortæller, at det er okay at få nogle svære opgaver en gang imellem, så længe han får den støtte fra lærerne, han har brug for. Magnus giver ligeledes udtryk for, at svære opgaver er fint, så længe rammerne er til det:

Nogle gange kan jeg godt lide, at det [opgaverne] er lidt sværere, men nogle gange kan jeg ikke, fordi det kræver, at jeg skal koncentrere mig.

Flere af de andre elever giver ligesom Christian og Magnus udtryk for, at det er okay nogle gange at få opgaver, der er svære, men at der samtidig skal være understøttende rammer, fx i form af støtte fra underviseren eller ro og parathed til koncentration – og netop ro oplever en af eleverne, at der er bedre rammer for i folkeskolen, som Kasper siger: ”Her [på den interne skole], der er der meget larm osv., derovre [på folkeskolen] er der ikke noget som helst [larm], når vi har timer. Og så forstår man det også bedre. Fordi her, der bliver man jo konstant afbrudt”. Disse erfaringer viser tilbage til elevernes behov for tryghed som en forudsætning for at udstille sig selv fagligt – men også, at nogle af eleverne er åbne over for at blive udfordret fagligt, så længe rammerne understøtter dette.

FOLKESKOLEN SOM ET POSITIVT SYMBOL

Overgangen til almenområdet handler ikke blot om overgangen til et nyt fagligt og socialt miljø, men har for nogle af eleverne stor personlig betydning. For flere af eleverne fra de interne skoler er folkeskolen et positivt symbol, som symboliserer en udvikling og et skridt væk fra anbringsområdet.

I nogle af partnerskaberne giver underviserne udtryk for, at eleverne på de interne skoler ser det som *et trin op* at komme i udslusning. Karin fra en af de interne skoler fortæller: ”For vores elever [fra intern skoler], der er det et trin op ad stigen at komme i udeskole. Det er det, som vi forhåbentlig kan få så mange som muligt til. De føler, det er en gulerod for dem at komme i udeskole”. I et andet partnerskab fortæller Charlotte, som underviser på en intern skole, at det er en drøm for eleverne at komme i udeskole. Flere af underviserne fortæller således om folkeskolens positive betydning for eleverne, som giver dem et mål at arbejde hen imod.

Folkeskolens positive betydning kommer også til udtryk blandt eleverne. Eleven Kasper fortæller i interviewet, at han er glad for at være kommet i udeskole. Han forklarer, at han er glad for de nye venner, han har fået, og fortsætter:

Kasper: Og så, fordi det er en *folkeskole* [lægger tryk på ordet].

Interviewer: Hvad betyder det for dig?

Kasper: Det betyder rigtig meget for mig. Jeg har altid gået på sådan nogle specialskoler osv., og jeg har aldrig selv troet på, at jeg kunne komme på folkeskole. Og så er jeg på udeskole.

For Kasper har udslusningen haft stor personlig betydning, og folkeskolen er for ham på den måde blevet et symbol på, at han er lykkedes.

Underviseren Søren, fra en af de interne skoler, fortæller også, at udslusning til folkeskolen er med til at skabe håb for eleverne og åbne op for en samtale om, hvad der skal ske, efter at eleverne forlader anbringelsesstedet. Ifølge Søren giver det eleverne et håb om, at de kan klare og lykkes med en hverdag uden for anbringelsesstedet.

Projektet har på den måde bidraget til at gøre udslusning til almenområdet til et konkret mål, som fungerer som motivation for nogle af eleverne. Det skal dog nævnes, at nogle af de interviewede elever har haft meget negative og turbulente folkeskoleforløb, og for dem virker udslusning til folkeskolen afskrækkende. Det peger på, at det er vigtigt at tage højde for elevernes tidligere erfaringer med folkeskolen i forberedelsen af et udslusningsforløb.

NETVÆRKSSKABELSE – I SKOLEN OG I FRITIDEN

Et væsentligt udbytte for flere af eleverne i forbindelse med projektet er netværksskabelse. Flere af eleverne fortæller, at de har fået udvidet deres vennekreds efter udslusning til almenområdet, hvor de har fået mulighed for at deltage i et nyt socialt fællesskab. Styrkelse af elevernes sociale netværk var ikke en del af Undervisningsministeriets oplæg til projektet. Alligevel har ét af partnerskaberne haft specifikt fokus på elevernes netværksskabelse, mens flere af de andre partnerskaber også beretter om projektets positive betydning i forhold til styrkelse af elevernes netværk.

I det partnerskab, som har haft fokus på netværk, fortæller en af underviserne fra den interne skole, Søren, om formålet:

Vi ville gerne, at de [anbragte børn] kom ud og dannede nogle relationer. Så det har også været betydningsfuldt for os, at de har mødt de relationer i fritidslivet og lavet legeaftaler.

For aktørerne i dette partnerskab var det vigtigt, at eleverne fra den interne skole gennem udslusning fik opbygget relationer til andre elever, som de både kunne bruge i skolen og i fritiden. Aktørerne fortæller, at anbringelsesverdenen kan være en isoleret verden, hvor det kan være vanskeligt at møde og opbygge relationer med børn og unge uden for anbringelsesstedet. Derfor så aktørerne projektet som en mulighed for at styrke elevernes netværk.

For at lykkes med deres fokuspunkt fortæller dette partnerskab, at det var vigtigt, at eleverne fra de to skoler mødtes første gang på *neutral grund*, dvs. hverken på den interne skole eller folkeskolen. Havde det første møde fundet sted på en af skolerne, ville det ifølge aktørerne have

betydet, at den ene gruppe af elever var på hjemmebane, mens den anden gruppe var på udebane. For at undgå, at nogle af eleverne holdt sig tilbage på grund af dette, valgte partnerskabet at arrangere en tur for eleverne et tredje sted. Både underviserne og eleverne, der var med på denne tur, fortæller, at turen fungerede i forhold til at understøtte partnerskabets fokus. Underviserne oplevede, at eleverne hurtigt knyttede bånd på tværs af skolerne, hvilket gav indsigt i, hvem eleverne kunne sættes sammen med i et eventuelt udslusningsforløb. Eleverne fortæller, at de syntes, turen var både sjov og mærkelig – sjov, fordi de mødte nye kammerater, og mærkelig, fordi der var mange børn, de ikke kendte. Da eleverne i dette partnerskab efterfølgende startede i udeskole, fortæller de, at de glædede sig til at møde de andre elever igen, da de havde fået nogle gode venner på turen. På den måde bidrog det faglige arrangement positivt til den sociale inklusion, da det understøttede elevernes overgang til folkeskolen.

Eleverne i denne evaluering fortæller generelt positivt om udslusning til almenområdet – særligt da deltagelse i det sociale fællesskab i almenområdet har givet dem mulighed for at udvide deres vennekreds. Magnus, som er elev på en intern skole og har nogle timer om ugen på den lokale folkeskole, siger: ”Det var rart at være sammen med nogle nye [kammerater]. Det var sjovt”. I interviewet fremhæver Magnus flere gange – i lighed med andre af de interviewede børn og unge – glæden ved at have fået nye venner på folkeskolen.

For flere af eleverne er deres nye venskaber ikke begrænset til skolen, men har også skabt nye muligheder i deres fritidsliv. Eleven Christian fortæller: ”Jeg synes, det var meget godt at komme på en folkeskole igen. Bare at være sammen med nogle, der bor rundt omkring”. Christian refererer til, at han på den interne skole går sammen med elever, som kommer forskellige steder fra og nogle gange bor på anbringelsessteder langt væk fra skolen. På folkeskolen har Christian fået nogle venner, som bor i lokalområdet, hvilket gør det nemmere at ses uden for skolen. En anden elev Rikke fortæller ligeledes om det at få venner, der ikke går på den interne skole:

Der er ikke så mange af dem her [intern skole], der bor tæt på mig. Sille har jeg kun kunnet lege med én gang, for hun bor helt ude i [navn på by].

Nogle af eleverne på de interne skoler oplever i lighed med Rikke og Christian, at det kan være vanskeligt at opbygge en vennekreds, som de også kan se i fritiden. Partnerskabsprojektet har skabt en platform, hvor eleverne kan mødes med andre elever, der bor i lokalområdet. På den måde er det muligt at etablere venskaber, som eleverne også kan gøre brug af uden for skolen. Partnerskabsprojektet har således også bidraget

til, at nogle af eleverne fra de interne skoler er startet til fritidsaktiviteter. En elev fra en af de interne skoler er fx startet i en fodboldklub sammen med nogle af eleverne fra folkeskolen.

Et andet aspekt, som nogle af eleverne fremhæver ved udslusning til folkeskolen, er oplevelsen af at få venner, der er *normale*. Eleven Kasper fortæller, at han føler, der er forskel på de venner, han har på anbringelsesstedet og i folkeskolen. Om forskellen siger han:

Normale venner [i folkeskolen]. Dem man får her [anbringelsessted], det er jo ikke normale venner. Altså, det er ikke for at kritisere dem eller noget som helst, for selvfølgelig er de gode venner. Fantastiske. Men jeg synes bare ikke, de er ligesom dem på [navn på folkeskole]. De [vennerne fra folkeskolen] er meget mere rolige, og man kan snakke ordentligt med dem.

Kasper beskriver her, at han føler, at han kan tale med vennerne fra folkeskolen på en anden måde end med dem fra anbringelsesstedet. Rikke føler ligeledes, at det at få venner uden for anbringelsesstedet skaber nogle andre muligheder. Hun fortæller: ”Med dem [venner uden for anbringelsesstedet] kan man lave nogle andre ting, fordi de bor hjemme hos deres forældre. Og det kan man ikke så meget her, for alle dem, der bor her, de har alle sammen nogle problemer”. Rikke giver udtryk for, at børnene på anbringelsesstedet har nogle udfordringer, der gør, at de ikke kan bo hjemme. Rikke har en veninde fra folkeskolen, som bor hjemme, og Rikke giver udtryk for, at de sammen kan lave andre aktiviteter, fx har hun prøvet at overnatte hos veninden.

OPSAMLING

En central aktivitet for flere af partnerskaberne i denne evaluering har været udslusning af elever fra de interne skoler til skoler i almenområdet. Undervisernes og elevernes erfaringer med overgangen peger på, at oplevelsen og skabelsen af *tryghed* for både elever og lærere er særlig vigtig for et positivt udslusningsforløb. I forbindelse med udslusningsforløbet har underviserne og eleverne både oplevet barrierer og virksomme mekanismer i forhold til at skabe denne tryghed.

Nogle af partnerskaberne har gode erfaringer med, at udviklingen af en fast procedure for udslusning kan bidrage til at skabe tryghed blandt underviserne på den afgivende og modtagende skole samt eleverne. Underviserne finder tryghed i de faste rammer for udslusningsforløbet, som skitserer, hvornår en elev er klar til udslusning, de skridt, der skal tages før og under udslusningen, samt beskriver retningslinjer for kommunikation mellem skolerne under forløbet. For eleverne er det en vigtig forudsætning for tryghed, at der i overgangen skabes en undervisningskontekst, der kan rumme de udfordringer, de eventuelt kommer med. Her er op-

mærksomhed på, hvordan undervisningsdifferentiering gribes an – ifølge eleverne en vigtig faktor. Eleverne finder tryghed i et differentieret undervisningsmiljø, hvor også gode relationer til lærere og kammerater kan give dem den nødvendige tryghed til at turde deltage fagligt.

Når vi, i forlængelse af elevernes erfaringer, ser på en tidligere undersøgelse, peger det på, at der ligger et potentiale i partnerskabsprojektet i forhold til at skabe tryghed. I en undersøgelse om inklusion af elever med særlige behov i folkeskolen giver eleverne udtryk for lignende oplevelser af overgangen til almenområdet, som eleverne i denne evaluering (Dyssegaard & Egelund, 2015b). Nogle af eleverne i den nævnte inklusionsundersøgelse efterlyser derudover videndeling mellem lærerne om elevernes styrker og udfordring samt virksomme måder for eleverne at arbejde på i undervisningen. I partnerskabsprojektet ser vi netop denne mulighed for videndeling. Eleverne i denne evaluering fortæller, at de finder tryghed ved større eller mindre grad af tilstedeværelse af en voksen fra den interne skole i udslusningen. Derfor kunne de potentielt finde yderligere tryghed i at vide, at lærerne på den interne skole og på folkeskolen taler sammen om, hvordan undervisningen bedst kan tilrettelægges for den enkelte. På den måde kan projektet være med til at etablere nogle samarbejdsrammer, der skaber tryghed og understøtter elevernes positive overgang.

Endelig oplever eleverne et afledt udbytte af udslusningen, som ikke er et officielt mål i Undervisningsministeriets oplæg til partnerskabsprojektet. For eleverne i denne evaluering fylder det sociale aspekt ved udslusning til almenområdet en del. Eleverne oplever generelt udslusningen positivt, da det giver dem mulighed for at udvide og styrke deres vennerelationer. Eleverne ser ofte frem mod udslusningen med en blanding af nervøsitet og glæde med tanke på de andre elever. Når de først er i udeskole, udtrykker eleverne overordnet glæde ved udvidelse af deres vennekreds. Eleverne i udeskole oplever at få gode venner, de både kan se i skolen og i fritiden. Selvom partnerskabsprojektet udelukkende har haft et undervisnings- og læringsfokus, så kan projektet samtidig bidrage til at skabe et rum for netværksskabelse blandt børn og unge, der i andre undersøgelser ofte betegnes *netværksfattige* (se fx Jakobsen, Hammen & Steen, 2010).

ELEVERNES SKOLEMÆSSIGE BAGGRUND OG UDVIKLING

Vi har gennemført en række kvantitative målinger/nedslag på individniveau for alle elever i den skolepligtige alder på de interne skoler, der indgår i tre af de fire partnerskaber. Målingerne dækker så vidt muligt det skoleår, der var aftalt i partnerskabet, jf. tabel 2.1. På baggrund af disse målinger sættes der i dette kapitel fokus på elevernes deltagelse og udvikling gennem skoleåret. Ud over Rambøll (2012) og Bagger m.fl. (2016) eksisterer der ikke dybdegående analyser af elever på interne skoler. Vi har derfor spurgt til hver enkelt elev på den interne skole for at danne et overblik over elevernes fordeling på køn, alder, fagligt niveau og eventuelle fysiske og psykiske udfordringer, der kan påvirke skolegangen. På den måde underbygger vi evalueringens formål ved at afdække elevernes muligheder og barrierer for udslusning til udeskole eller ungdomsuddannelse.

Det samlede billede viser en gruppe elever, der er udfordrede på forskellige fronter i forhold til overgang til udeskole, hvor de største barrierer for eleverne er:

- Elevernes mange psykiske udfordringer
- Elevernes faglige niveau i forhold til deres alder.

Den væsentligste force for eleverne er, at mulighederne for at tage fuld fagrække, deltage i nationale test og deltage i afgangseksamen på 9. eller 10. klassetrin tilsyneladende ikke hindres af, at de går på en intern skole, eftersom lærerne og lederne er opmærksomme på, at eleverne skal deltage i det omfang, deres udfordringer ikke hindrer det.

ELEVENS BAGGRUND OG UDFORDRINGER

De fire partnerskaber repræsenterer fire forskellige typer af interne skoler, hvor en skole kun har drenge som elever, to skoler har 25 pct. piger, mens den sidste skole har lige mange piger og drenge. Denne overrepræsentation af drenge stemmer overens med tal fra Danmarks Statistiks Statistikbank, hvor man kan se, at 60 pct. af børn og unge anbragt på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder er drenge (Danmarks Statistik, Statistikbanken, tabel BU02B).

To af partnerskaberne har en målgruppe på 7-17 år, mens de to øvrige afgrænser sig til en målgruppe fra 13 år og op. Denne aldersfordeling afspejler sig i de interne skolars undervisningsniveau, hvor de to skoler med indskolings elever også har fag i indskolingen, mens de to skoler med ældre elever kun har udskolingsfag fra 7. til 10. klassetrin. Uagtet denne sammenhæng mellem alder og klassetrin giver alle interne skoler specifikt tilpasset undervisning til de elever, der har behov for væsentlig tilpasning af det faglige niveau, undervisning, der kan ligge adskillige klassetrin under 7. klasse.

Stort set alle elever har udfordringer, der påvirker skolegangen. I hver af de interne skoler er der 2-3 elever, der har svære fysiske udfordringer, enten relateret til fødselsskader (misdannelser eller føtalt alkoholsyndrom), tics, nedsat funktion (fx høre, føle, balance), svær overvægt eller inkontinens. Den største udfordring i forhold til fokus om udslusning til udeskole eller overgang til ungdomsuddannelse er dog elevernes psykiske udfordringer. Alle elever i to af partnerskaberne og to tredjedele af eleverne i de andre to partnerskaber er diagnosticeret med svære psykiatriske diagnoser. Den oftest diagnosticerede psykiske udfordring blandt disse elever er ADHD. Ud over ADHD optræder emotionelle forstyrrelser, tilknytningsforstyrrelser og angst ofte i forskellige kombinationer med andre diagnoser, således at komorbiditeten af diagnoser – dvs. sameksistens af flere og ofte alvorlige psykiatriske diagnoser – blandt anbragte børn og unge bekræftes (se fx Lehmann m.fl., 2013, for et norsk studie af forekomsten af multiple diagnoser blandt anbragte børn). Dette er især udtalt i de to partnerskaber, hvor alle elever er diagnosticeret, sandsynligvis en udløber af de to steders kraftige specialisering i behandling af meget behandlingskrævende børn og unge.

FAGRÆKKE OG NIVEAU PÅ DEN INTERNE SKOLE

De interne skoler er underlagt samme lovgivning som grundskoler generelt, jf. boks 6.1.

BOKS 6.1

Lovgrundlag for interne skoler.

Interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder er omfattet af folkeskolelovens bestemmelser om fagrækken. Der skal derfor undervises i folkeskolens fulde fagrække, jf. folkeskolelovens § 5, stk. 1-2, § 19 c, stk. 2 og § 19 d, stk. 2 og 4. Undervisningen kan dog gives på et lavere klassetrin end nævnt i de anførte bestemmelser. Det skal fremgå af timeplanen for den enkelte klasse, i hvilket omfang undervisningen gives på et lavere klassetrin.

Kilde: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015a).

I denne undersøgelse har vi bedt skolelederen om at markere, hvilke fag, eleven fulgte, og på hvilket klassetrin, eleven fulgte faget. De interne skoler i de evaluerede partnerskaber har alle fuld fagrække i forhold til folkeskolelovens § 5, stk. 2, for alle tre fagblokke, de humanistiske, de naturfaglige og de praktisk/musiske fag. Der er dog en generel tendens til, at elever, der fra 5. klassetrin burde følge tyskundervisning, ikke følger tyskundervisningen. På to af skolerne følger halvdelen af eleverne tyskundervisning, mens der på de to andre skoler ikke undervises i tysk overhovedet. Folkeskoleloven siger, at skolens leder – i samråd med forældre og lærere – kan fritage eleven for tyskundervisning (jf. § 5, stk. 3), hvis det er til elevens bedste. Det er derfor nærliggende at konkludere, at denne fritagelse gør sig gældende for de elever, der ikke følger tyskundervisningen på de interne skoler.

Nogle få elever deltager ikke i undervisningen i de humanistiske fag historie og kristendom, mens andre – stadig få elever – ikke deltager i undervisningen i biologi og geografi, selvom de følger andre udskolingsfag. Samtidig er de fleste praktisk/musiske fag ikke noteret som fag, der undervises i. Det foreliggende materiale er ikke nok grundlag til at drage konklusioner, hvorimod vi fra Bagger m.fl. (2016) har gode eksempler på praktisk tilgang i undervisningen (og behandlingen) ved hjælp af værkstedstilbud (diverse håndværk, håndarbejde, dyrepasning og musik), tilbud, der ikke fungerer som egentlige skolefag, men som snarere fungerer som adspredelse mellem de faglige timer.

Hovedreglen omkring alder og klassetrin tilsiger, at børn i Danmark starter i børnehaveklasse, når de er 6 år, og slutter i 9. klasse, når de er 15 år (Dee & Sievertsen, 2016). Eleverne på de interne skoler følger denne 'regel' i indskolingen, mens det for de større børn, dvs. fra 10 år og op efter, mere er reglen end undtagelsen, at de er 1 til 2 skoleår bagud i forhold til det klassetrin, deres alder tilsiger – et faktum, der også er vist i andre undersøgelser, fx Lausten m.fl., 2013. Det er meget udtalt i to af de fire interne skoler, mens eleverne på den interne skole, der har partnerskab med ungdomsuddannelser, oftere ligger på det klassetrin, der svarer til deres alder. Det er altså ikke unormalt på interne skoler, at 13-årige følger 5. klasses pensum, og 15-årige følger 7. og 8. klasses pensum.

Samlet set – med forbehold for det spinkle datagrundlag – kan vi konkludere, at de interne skoler i de evaluerede partnerskaber grundlæggende har undervisning i den fulde fagrække, som det foreskrives i folkeskoleloven. Eleverne på de interne skoler har således mulighed for at blive så dygtige, de kan – og dermed opfylde det første af de tre vedtagne nationale mål i Folkeskoleforligskredsen – i det omfang de ikke begrænses af deres fysiske og psykiske udfordringer. De interne skoler tager samtidig hensyn til elevernes faglige niveau og tilbyder undervisning, der svarer til elevens faglige formåen i stedet for elevens faktiske alder. Der er også eksempler på, at en intern skole ved hjælp af eneundervisning har ”samlet flere års undervisning op” i fx samfundsfag, så en elev, der ikke er undervist i faget før, er blevet prøveklar inden for ét skoleår.

DELTAGELSE I UNDERVISNING PÅ DEN LOKALE FOLKESKOLE

Et af de interessante spørgsmål har været, om elevers skift fra intern skole til udeskole sker via gradvis udslusning, dvs. deltagelse i enkelte fag på den lokale folkeskole med gradvis optrapning, eller om eleverne skifter fra intern skole til udeskole uden udslusning. Ingen af de elever, vi har information om fra partnerskabernes begyndelse, deltager i undervisning på den lokale folkeskole ved projektets start. Ved midtvejsmålingerne deltog 2-3 elever fra tre af de fire partnerskaber i undervisningen på den lokale folkeskole. De fleste deltog i ét fag, hovedsageligt dansk eller matematik, mens andre elever fulgte 3-4 fag, hvor dansk, matematik og idræt er de mest brugte fag til udslusning. Alle elever, der har været i udslusning, er ved projektets afslutning overgået 100 pct. til udeskole. Samtidig har to af de interne skoler noteret, at knap hver femte af deres elever i løbet af projektåret er overgået til udeskole uden gradvis udslusning. Det tyder på, at begge typer af overgang til udeskole benyttes, men at det muligvis er mere udbredt at lave en 100 pct. overflytning til den lokale folkeskole end at benytte gradvis udslusning.

Partnerskabet, hvor samarbejdet sker mellem den interne skole, 10. klasses centret, ungdomsuddannelsen og UU-vejledningen, er i denne sammenhæng ramt af to modstridende kræfter i forhold til overflytning til undervisning i folkeskolen. På den ene side ligger elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøverne generelt over landsgennemsnittet, hvilket burde tilskrive, at eleverne er fagligt klar til at følge undervisning uden for den interne skole. På den anden side har alle eleverne svære og adskillige psykiske (og diagnosticerede) udfordringer, hvilket betyder, at de har svært ved socialt og emotionelt at deltage i større almene skolemiljøer uden for den interne skole. Dette partnerskabs udfordring er derfor at styrke eleverne socialt og emotionelt til at kunne gå videre til den ung-

domsuddannelse, som de fagligt sagtens kan klare. Det skal dog bemærkes, at dette partnerskab adskiller sig fra de øvrige partnerskaber, der ikke beskriver samme dilemma.

DELTAGELSE I NATIONALE TEST OG AFGANGSEKSAMEN

En elev skal i løbet af sin skoletid gennemføre 10 obligatoriske nationale test i fagene dansk, matematik, engelsk, geografi, biologi og fysik/kemi. De interne skoler mangler oftest information om deltagelse i nationale test for eleverne, fra før de startede i den interne skole. Kombineret med det faktum, at vi ikke har mulighed for at koble målingerne i dette projekt med registeroplysninger, har vi ikke det totale billede af elevernes deltagelse i nationale test.

For de to interne skoler, der kun har udskolings elever, gælder det, at alle elever psykisk har kunnet klare en testsituation og altså har deltaget i de nationale test. Det er med til at understøtte lærernes vurdering af, hvornår eleverne er klar til at gå til afgangseksamen i enten 9. eller 10. klasse. For de to skoler, der også har indskolings- og mellemskolings elever, er deltagelse i de nationale test mere sporadisk, dog med fokus på, at elever, der går i 6. klasse eller derover, oftest har gennemført de nationale test, der følger det klassetrin, de går på.

Private og kommunale dagbehandlingstilbud og interne skoler på opholdssteder og døgninstitutioner har ikke selvstændig prøveret og kan derfor hverken afholde eller fritage for afgangsprøven. Disse skoler benytter sig af den lokale folkeskoles prøveret, selvom prøverne i mange tilfælde afholdes på den interne skole. Det virker således ikke som en hindring, at den interne skole ikke selv har prøveret, men skal benytte retten fra den lokale folkeskole. Det er ikke muligt at vurdere, om antallet af elever, der føres op til afgangseksamen, er det samme under/efter partnerskabet, eller om niveauet i forvejen lå højt. Der er dog stadig elever på de to skoler, der, trods opnåelse af et fagligt niveau på 9. eller 10. klassetrin, ikke er vurderet klar at gå til afgangseksamen på grund af deres psykiske udfordringer. Disse elever vurderes samtidig til ikke at være klar til overgang til udeskole eller overgang til ungdomsuddannelse.

LÆRERENS VURDERING AF ELEVENES FAGLIGE UDVIKLING

Samtlige elever i udskolingen har en uddannelsesplan, hvis de har været på den interne skole i mindst 3 måneder. Lærerne vurderer langt hen ad vejen, at udskolings eleverne hovedsageligt har en positiv faglig udvikling. Der er dog flere elever, hvor lærernes subjektive vurdering af den faglige udvikling skifter fra positiv til negativ fra første til sidste måling, oftest på grund af en forværring af deres psykiske udfordringer (og i få tilfælde indlæggelser på psykiatrisk afdeling), andre gange forværring på grund af

udflytning til egen bolig eller på grund af tilbagefald til et tidligere misbrug – væsentlige aspekter i de unges liv, som partnerskaberne ikke fokuserer på. 2 ud af 3 af de elever, der er tæt på at afslutte folkeskolen med en afgangseksamen, vurderes af lærerne til at holde den positive faglige udvikling gennem hele måleperioden. Som supplement til de fastlagte spørgsmål i slutmålingerne har lederne/lærerne noteret, at flere af eleverne forventes at starte på en ungdomsuddannelse, enten med start i skoleåret 2016/2017 eller ved kommende skoleår 2017/2018. Med ungdomsuddannelse menes her alle former for ungdomsuddannelse fra de boglige STX, HTX, EUX og HF (de gymnasiale uddannelser), over de mere erhvervsfaglige uddannelser som EUD (fx social- og sundhedslinjen og landbrug) og EGU (erhvervsgrunduddannelsen) til STU, en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, hvor de unge opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt. Den resterende gruppe deler sig ligeligt i en gruppe, der starter positivt, men falder ud negativt i slutmålingen, og en gruppe, hvor der gennem hele perioden ikke kan måles en positiv faglig udvikling. Flere af de sidstnævnte elever er erklæret 'ikke uddannelsesparate' eller noteres til at skulle fortsætte i et STU-forløb.

METODE

Evalueringen af ”Partnerskaber mellem kommuner, interne skoler og folkeskoler” sætter fokus på undervisning i de interne skoler, dels via målbare udfordringer omkring de anbragtes deltagelse i undervisningen, de nationale test og deres mulighed for at gennemføre folkeskolens afgangseksamen, dels via opsamling af virksomme mekanismer og barrierer, der forventeligt kommer ud af partnerskaber mellem lærere på de interne skoler og lærere på de omkringliggende folkeskoler.

Evalueringen af partnerskaberne bygger på kvalitativt såvel som kvantitativt datamateriale. I det følgende gennemgår vi kort de metoder, vi har benyttet:

- Fokusgruppeinterview
- Individuelle interview
- Kvantitativ beskrivelse på elevniveau.

FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED FAGPERSONALE

Formålet med fokusgruppeinterviewene var at give viden om muligheder og udfordringer ved partnerskabet som arbejdsmetode. Formålet var således at frembringe viden, der kan benyttes som inspiration til andre skoler eller kommuner, der ønsker at etablere et lignende samarbejde. I fokusgruppeinterviewene deltog både fagpersonale fra den interne skole (undervisere og i nogle tilfælde pædagoger), undervisere fra folkeskolen, en ungdomsuddannelse samt en UU-vejleder. Der er gennemført fire fokusgruppeinterview i forbindelse med denne evaluering, et for hvert partnerskab. I alt har 7 undervisere og pædagoger fra interne skoler og 10 undervisere fra folkeskoler og ungdomsuddannelser deltaget i interviewene.

Fokusgruppeinterviewet som metode er godt til at afdække forskellige oplevelser og holdninger til konkrete emner. Interviewet tager form som en diskussion mellem deltagerne i fokusgruppen. Fokus er således på interaktionen mellem deltagerne, og interviewereren fungerer primært som facilitator (Kitzinger & Barbour, 1999). Da der er tale om fokusgruppeinterview med aktører fra forskellige institutioner, er det dog vigtigt også at nævne, at der kan være emner eller kritikpunkter om den anden part, som aktørerne vælger ikke at give udtryk for i situationen.

Fokus i interviewene var på at afdække partnerskabsmodellen som arbejdsmetode, herunder hvilke former for organisering og samarbejde i forbindelse med projektet, som underviserne fra de interne skoler og almenområdet vurderede som betydningsfulde. Interviewet var bygget op om tre temaer: virkningsfulde mekanismer og barrierer i opstartsfasen, oplevelsen af det nuværende partnerskab samt tanker og forventninger til partnerskabet fremover. Hvert partnerskab har i samarbejde med Undervisningsministeriet udformet en forandringsteori med mål og delmål for partnerskabet (fx dele viden om faglige mål, opnå større kendskab til hinandens faglighed og metoder, udvikle et konkret samarbejde om udslusning af elever mv.). Disse mål og delmål er også blevet diskuteret i fokusgruppeinterviewene.

Blandt aktørerne fra de interne skoler og skolerne i almenområdet har der været uklarhed om formålet med projektet og hensigterne på langt sigt (uddybet i kapitel 3). Disse uklarheder har påvirket interviewene, da der nogle gange har været forvirring og uenighed blandt deltagerne om det forventede udbytte af samarbejdet, samt hvilke aktiviteter der var tilknyttet projektet. Dette har også haft betydning for nærværende notat, som derfor i højere grad får karakter som en erfaringsopsamling end en evaluering af et projekt.

INDIVIDUELLE INTERVIEW MED ELEVER FRA DE INTERNE SKOLER

Ud over fokusgruppeinterviewene med underviserne er der også gennemført individuelle interview med elever fra de interne skoler. I alt er der gennemført seks interview med elever på 3.-9. klassetrin. Fire af eleverne er i udeskole (udslusning), dvs. at de har undervisning i ét eller flere fag i folkeskolen. De to sidste har al deres undervisning på den interne skole. Eleverne er blevet udvalgt og spurgt, om de ønskede at deltage i interviewet af skolelederen på den interne skole. I de partnerskaber, som har haft elever i udeskole, har skolelederen valgt elever, som var eller havde været i udeskole. I det sidste partnerskab blev eleverne udvalgt efter, hvem der havde overskud til at deltage i interviewsituationen.

I de individuelle interview har vi benyttet en åben interviewtilgang, som giver interviewpersonen mulighed for at udfolde sine oplevelser i relation til et bestemt emne – i dette tilfælde deres skoleoplevelser

(Mason, 2002). Formålet med elevinterviewene var at afdække elevernes oplevelse af undervisningen og eventuel udslusning til folkeskolen. Da partnerskabet primært har omhandlet samarbejdsformer mellem underviserne på de forskellige skoler, fx hvor underviserne på den interne skole og folkeskolen har sparret med hinanden, videndelt og deltaget i aktionslæringsforløb, har fokus i elevinterviewene i mindre grad været på det konkrete partnerskab og i højere grad på elevernes generelle oplevelse af deres skolegang. Eleverne er derfor blevet spurgt til deres oplevelse af undervisningen, deres faglighed, det sociale miljø, udslusning samt forventninger til fremtiden. Eleverne er også blevet spurgt, om de har hørt om partnerskabet eller følt, at undervisningen har ændret sig i løbet af den tid, partnerskabet har forløbet.

KVANTITATIV BESKRIVELSE PÅ ELEVNIVEAU

Vi har foretaget en række kvantitative målinger/nedslag for at kortlægge, hvad der karakteriserer skolegang og evt. udvikling for eleverne på de interne skoler. Ved at gennemføre flere punktnedslag, blandt andet ved opstart af partnerskabernes projektperiode og mod slutning, er det muligt at spore en eventuel udvikling i de anbragte børn og unges uddannelsesforløb, som har fundet sted i løbet af partnerskabet. Det er dog vigtigt at understrege, at der også er sket andet, som har påvirket elevens skolegang, fx personlige og helbredsmæssige forhold, den aldersmæssige udvikling og skift af anbringelsessted. Det er derfor ikke muligt at isolere påvirkningen af partnerskabet fra andre faktorer.

Målingerne er foretaget på et individuelt niveau på baggrund af et skema udformet af SFI, som lederen af den interne skole, i samarbejde med den pågældende elevs lærer, har udfyldt to-tre gange i løbet af projektperioden. I skemaet angives oplysninger om³:

- Elevens baggrund, fx alder, køn, anbringelsesvarighed (på det aktuelle anbringelsessted) og om eleven har udfordringer, der påvirker skolegangen, fx fysiske eller psykiske udfordringer
- Hvilke fag, eleven deltager i på den interne skole
- Hvilke fag, eleven eventuelt deltager i på folkeskolen
- Tilknytning til ungdomsuddannelse
- Deltagelse i nationale tests
- Deltagelse i afgangsprøven på 9. og 10. klassetrin
- Hvorvidt eleven har en uddannelsesplan
- Lærereens subjektive vurdering af elevens faglige udvikling.

Ved at følge disse forhold over tid bliver det muligt at se, om der sker en udvikling i løbet af partnerskabet, fx om flere af eleverne på de interne

³ Efterrationaliseret kunne vi med fordel have spurgt til grundlaget for elevernes fritagelse for fag.

skoler modtager undervisning i fuld fagrække, kommer i udslusning, deltagere i nationale tests, aflægger folkeskolens afgangsprøve, og om flere får uddannelsesplaner.

Metoden er begrænset af, at der kun er tale om tre målinger over en kort tidsperiode, en måling ved skoleårets start, en midtvejsmåling og en afsluttende måling tæt på skoleårets afslutning. Målingerne er baseret på lederens og lærerens umiddelbare kendskab til og viden om eleven. Der er altså ikke indsamlet oplysninger fra tidligere skoleforløb. Målingerne kan kritiseres for at være indsamlet over en for kort periode, således at den faglige udvikling på baggrund af partnerskaberne, ud over den der normalt følger børns udvikling over alder, ikke kommer til udtryk. De indsamlede data er dog det mest opdaterede materiale, der findes, modsat hvis vi skulle hente oplysninger i officielle statistikker, der som hovedregel er 1-1½ år gamle.

En anden begrænsning er antal elever pr. partnerskab. Indsamlingen af individuelle data er afgrænset til elever, der kan tænkes at drage nytte af partnerskabet. Det betyder, at der er mellem 20 og 30 elever pr. interne skole for tre af partnerskaberne. Det sidste partnerskab har været under afvikling i partnerskabsperioden, hvilket har betydet, at der ved slutningen af skoleåret kun var ganske få elever tilbage og dermed ingen slutmåling. Vi har derfor valgt at se bort fra målingerne i dette partnerskab (bortset fra børnenes køn, alder og udfordringer) og kun benyttet de to andre datakilder, fokusgruppeinterview og individuelle interview med elever. Samlet set har det derfor ikke været muligt at lave ordinære, kvantitative tabeller, beregninger og signifikanstest på de indsamlede data. Resultaterne fra målingerne bliver derfor præsenteret i hovedtræk og som tendenser for eleverne på de interne skoler og ikke som sammenligning skolerne imellem.

LITTERATUR

- Andersen, D., M.D. Mortensøn, A.S. Perthou & M.N. Neerbek (2008): *Anbragte børns undervisning. Sammenfatning af tre delrapporter*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:26.
- Bagger, S., K.S. Kohl, M.T. Strande, K. Karmsteen & C.P. Nielsen (2016): *Anbragte børns skolegang på intern skole*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:21.
- Baviskar, S., C.B. Dyssegaard, N. Egelund & C.D. Montgomery (2015): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Bekendtgørelse nr. 839 af 30/06/2014 (2014): *Bekendtgørelse nr. 839 af 30/06/2014, Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedure ved valg af ungdomsuddannelse*. Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164133>, besøgt 12-05-2016.
- Dee, T.S. & H.H. Sievertsen (2016): *The Gift of Time? School Starting Age and Mental Health*. Cambridge, MA: NBER Working Paper Series, No. 21610.
- Denvall, V. & K. Johansson (2012): "Kejsarens nya kläder: implementering av evidensbaserad praktik i socialt arbete". *Socialvetenskaplig tidskrift*, 1, s. 26-45.
- Dyssegaard, C.B. & N. Egelund (2015a): *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion 2013-2015. En kvalitativ analyse*. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C.B. & N. Egelund (2015b): "Elevernes egen oplevelse af inklusion". I: Amilon, A.: *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes rolle*.

- København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:15, s. 191-215.
- Egelund, T. & A.-D. Hestbæk (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet: En forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet, 03:04.
- Finansministeriet, Social- og Integrationsministeriet, Kommunernes Landsforening & Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe om anbragte børn og unges undervisning på interne skoler*. København: Undervisningsministeriet.
- Fixsen, D.L. (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: National Implementation Research Network.
- Forsman, H. & B. Vinnerljung (2012): "Interventions Aiming to Improve School Achievements of Children in Out-of-home Care: A Scoping Review". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1084-1091.
- Gauffin, K., B. Vinnerljung, M. Fridell, M. Hesse & A. Hjern (2013): "Childhood Socio-Economic Status, School Failure, and Drug Abuse: A Swedish National Cohort Study". *Addiction*, 108(8), s. 1441-1449.
- Hestbæk, A.-D. & S. Henze-Pedersen (under udgivelse): "Anbragt - og udfordringer fra barndommen og ind i voksenlivet". I: Ploug, N.: *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, T.B., I.C.N. Hammen & L. Steen (2010): *Efterværn – støtte til tidligere anbragte unge: Midtvejsevaluering af forsøg med efterværn under handlingsprogrammet "Lige muligheder"*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:31.
- Keilow, M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn (2016): *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:06.
- Kitzinger, J. & R.S. Barbour (1999): "Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups". I: Barbour, R.S. & J. Kitzinger (red.): *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London: Sage, s. 1-20.
- Lausten, M., D. Andersen, P.R. Skov & A.A. Nielsen (2013): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 13:07.
- Lehmann, S., O.E. Havik, T. Havik & E.R. Heiervang (2013): Mental Disorders in Foster Children: "A Study of Prevalence, Comorbidity and Risk Factors". *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 7(1), s. 1-12.
- Mason, J. (2002): *Qualitative Researching*. London: Sage.

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015a): *Tilsyn med specialundervisning til børn og unge på interne skoler. Vejlednings- og inspirationsmateriale om god tilsynspraksis på interne skoler på anbringelsessteder og dagbehandlingstilbud*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, webudgave.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015b): *Visitation af børn og unge til specialundervisning på interne skoler. Vejlednings- og inspirationsmateriale om god visitationspraksis på interne skoler på anbringelsessteder og dagbehandlingstilbud*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, webudgave.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Afrapportering af inklusionseftersynet*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling
- Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen (2016): *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:04.
- Olsen, R.F., T. Egelund & M. Lausten (2011): *Tidligere anbragte som unge voksne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:35.
- Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen (2015): *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:01.
- Rambøll (2012): *Kortlægning af undervisning på døgninstitutioner, opholdssteder og dagbehandlingstilbud*. København: Rambøll.
- Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A.A. Isaksson (2011): "Improving Foster Children's School Achievements". *Adoption & Fostering*, 35(1), s. 44-56.
- Undervisningsministeriet (2012): *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*. København: Undervisningsministeriet.