



**BØRNE- OG  
UNDERVISNINGSMINISTERIET**  
STYRELSEN FOR  
UNDERVISNING OG KVALITET



---

# Anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder

Viden og handlemuligheder for kommunal forvaltning, skoleledelse og pædagogisk personale i mødet med anbragte børn og unge

# Indhold

---

---

|  |    |
|--|----|
| Forord   | 3  |
| Tre principper for en kvalificeret faglig praksis  | 7  |
| Fire greb til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder | 10 |
| Viden om at styrke alle børn og unges deltagelsesmuligheder gennem inkluderende læringsmiljøer       | 23 |
| Hvis du vil vide mere  | 26 |

---



Anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder

Publikationen er udarbejdet af Rambøll Management Consulting for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Januar 2021

[www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

Design: BGRAPHIC

Foto: Børne- og Undervisningsministeriet

# Forord

---

## **Behov for en forbedret indsats for at styrke anbragte børn og unges læring og trivsel i skolen**

Omkring en procent af alle børn og unge i Danmark bor ikke hos deres forældre, men er anbragt uden for hjemmet (Danmarks Statistik, 2019). Mens nogle børn og unge er anbragt i mange år, er andre børn og unge anbragt for kortere perioder. Både nationale test og tal over højest gennemførte uddannelse viser, at anbragte børn og unge har et lavere læringsudbytte i skolen sammenlignet med andre børn uanset varighed og typen af anbringelse. Anbragte børn og unges lavere læringsudbytte gælder både anbragte børn og unge, som går i den almindelige grundskole, og de anbragte børn og unge, som modtager specialundervisning (ved udgangen af 2016 gik kun 55 pct. af alle anbragte børn og unge i en almindelig grundskoleklasse uden specialundervisning). Allerede på de små klassetrin er anbragte børn og unge fagligt bagud, og de kommer længere bagud med alderen. Blandt anbragte børn og unge i en almindelig grundskoleklasse har knap en femtedel mangelfulde læsefærdigheder i 8. klasse, mens det samme gælder for halvdelen af de anbragte børn og unge, som modtager specialundervisning. Til sammenligning har knap en tiendedel af øvrige børn og unge mangelfulde læsefærdigheder i 8. klasse. Til folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse ligger anbragte unge i en almindelig grundskoleklasse næsten to karakterer under gennemsnittet blandt deres jævnaldrende, mens anbragte unge i specialundervisningstilbud ligger næsten tre karakterer under gennemsnittet (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Samtidig trives anbragte børn og unge generelt dårligere i skolen end deres jævnaldrende, de har højere skolefravær, og de er mere ensomme. Når man ser på, hvordan de anbragte børn og unge selv oplever deres personlige og sociale kompetencer, er det udfordringer i relation til koncentrationsevne, samarbejde og troen på egne evner, der træder frem (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Statistikken viser tydeligt, at der er behov for en styrket indsats i forhold til at løfte anbragte børn og unges faglige niveau og trivsel i grundskolen, hvis de nationale mål for folkeskolen skal indfries: Alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan; betydningen af social baggrund for faglige resultater skal mindskes; og tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes. En god skolegang, hvor det enkelte anbragte barn eller unge lærer og trives, er også en forudsætning for, at flere anbragte børn og unge kan gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse.

Formålet med dette vidensnotat er derfor at præsentere forskningsbaseret viden og eksempler fra praksis om anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i grundskolen. Samtidig har notatet også til formål at introducere kommunale aktører, skoleledelser og fagprofessionelle i skolen til handlingsforslag, der kan bidrage til at udvikle en kvalificeret faglig praksis omkring anbragte børn og unges skolegang. Der er tale om forskningsbaserede forslag og anbefalinger til handling, som kan udmøntes inden for lovgivningen på området, ikke om lovmæssige krav.

## **Vidensnotatet skal styrke den professionelle praksis**

Dette vidensnotat er en del af et inspirationsmateriale, som har til formål at styrke samarbejdet mellem den kommunale forvaltning og skoler i forhold til anbragte børn og unge ved:

- at give et styrket fælles fagligt og professionelt ståsted
- at styrke den individuelle og fælles professionelle håndtering i det pædagogiske arbejde med børnene og de unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder.





## DEFINITION

### Anbringelsesformer og skoleformer

Dette vidensnotat omhandler faglig progression, trivsel og deltagelsesmuligheder hos anbragte børn og unge i den undervisningspligtige alder i Danmark. Vidensnotatet er relevant i forhold til alle anbragte børn og unge uanset anbringelsestype eller skoleform.

#### **Anbringelsesformer for børn og unge i grundskolealderen:**

1. Familiepleje (almindelig plejefamilie, specialiseret plejefamilie, netværkspleje)
2. Døgninstitution (åben døgninstitution, delvis lukket afdeling, sikret døgninstitution)
3. Socialpædagogisk opholdssted
4. Kost- og efterskole (skal være godkendt som anbringelsessted).

#### **Grundskoletilbud:**

- Almindelig grundskole uden specialundervisning
- Almindelig grundskole med specialundervisning
- Specialklasse i en almindelig grundskole
- Specialskole
- Intern skole på døgninstitutioner, opholdssteder og dagbehandlingstilbud
- Frie grundskoler med eller uden specialundervisning (herunder kost- og efterskoler).



## LÆSEVEJLEDNING

# Værd at vide, når du læser

Vidensnotatet skal kvalificere og inspirere aktører omkring de anbragte børn og unge til at skabe en helhedsorienteret tilgang til arbejdet med at styrke børnene og de unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i grundskolen.

Vidensnotatet står på to ben, idet materialet:

1. Præsenterer *forskningsbaseret viden* om virkningsfulde indsatser til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i grundskolen.
2. Giver *handlingsforslag* til, hvordan aktører i den kommunale forvaltning, skoleledelse samt pædagogisk personale i skolen på bedste vis kan understøtte anbragte børn og unges faglige udvikling og trivsel.

Notatet giver dermed både viden og handlingsorienteret inspiration til praksis på området.

I første del af publikationen er viden og praksis blevet udledt til tre retningsgivende principper for en kvalificeret faglig praksis omkring anbragte børn og unges skolegang. I anden del præsenteres fire praksisunderstøttende greb, der kan styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder. Der er først og fremmest tale om greb til at styrke det tværprofessionelle samarbejde om anbragte børn og unges skolegang på et organisatorisk niveau. Dette skyldes, at hverken dansk eller international forskning om anbragte børn og unges faglige udvikling og trivsel peger på bestemte pædagogiske og didaktiske indsatser og metoder, som kan omsættes direkte i undervisningen. Derimod peges der på forskellige modeller til at koordinere samarbejdet mellem skole, anbringelsessted og kommunal forvaltning, som er virkningsfulde i forhold til at støtte anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder.

Gennem notatet vil der desuden blive præsenteret praksiseksempler fra en række kommuner, skoler og anbringelsessteder med fokus på organisering af indsatser og praksis til styrkelse af anbragte børn og unges faglige progression og trivsel samt drivkræfter og barrierer i forbindelse hermed.

Principperne og de praksisunderstøttende greb er tænkt som en hjælp til at fastholde fokus på anbragte børn og unges læring, trivsel og deltagelse. Samtidig er det hensigten, at principperne og grebene skal integreres i den almene pædagogiske praksis og spille sammen med de indsatser og metoder, som skolerne allerede har til rådighed i arbejdet med at løfte fagligheden og trivsel for den brede elevgruppe. Derfor opridser publikationens tredje del kort, hvad vi ved om at styrke alle børn og unges deltagelsesmuligheder i skolen. Denne del af vidensnotatet er ikke handlingsanvisende, men der er mulighed for at læse mere i *Vidensnotat om inkluderende læringsmiljøer* (Rambøll Management Consulting et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).



## OM DATAGRUNDLAGET

# Viden fra forskning og praksis

Vidensnotatet bygger på flere forskellige datakilder:

- En videnskortlægning kaldet *Rapid Evidence Assessment (REA)* med fokus på forskningsbaseret viden om indsatser, metoder og greb til at arbejde med anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i skolen og på forvaltningsniveau.
- Eksempler på lovende praksis i arbejdet med anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i tre danske kommuner. Eksemplerne er afdækket i interviews med professionelle med tilknytning til grundskolen og anbringelsessteder. Praksiseksemplerne er med til at illustrere de pointer, som forskningen peger på.
- En håndholdt søgning efter forskning og andre videnspublikationer om anbragte børn og unge (fx registerstudier) samt tilgange til at styrke alle børn og unges deltagelsesmuligheder i grundskolen.

*Rapid Evidence Assessment (REA)* er en systematisk kortlægning af forskningsbaseret viden i udvalgte databaser og inden for en afgrænset tidsramme. I denne kortlægning er der søgt på studier udgivet fra 2010 og frem i tre nordiske forskningsdatabaser og to internationale databaser. Systematikken i et REA består i, at studier inkluderes og ekskluderes efter en række klare kriterier for bl.a. forskningsdesign og genstandsfelt.

REA's afgrænsning i forhold til tid, geografi og metode betyder, at al forskning på området ikke er afdækket. Men kortlægningen giver en god indikation af omfanget og indholdet i nyere forskning om indsatser og metoder målrettet anbragte børn og unge i grundskolen.

Samlet set tegner kortlægningen et billede af et underbelyst felt. På baggrund af REA er der fundet otte studier af god forskningsmæssig kvalitet, som stort set alle stammer fra en dansk eller nordisk kontekst. Omtrent halvdelen af de otte studier beskæftiger sig med nationale afprøvninger af samme indsats (svenske SkolFam, norske Sammen om Læring og danske LUKoP). Selvom forskningen endnu ikke kan pege på meget solide resultater, er der dog fundet lovende resultater og praksis, som er værd at arbejde videre med, hvis anbragte børn og unges muligheder for et liv med samme muligheder som deres jævnaldrende skal styrkes – både nu og i fremtiden.



# Tre principper for en kvalificeret faglig praksis

---

**De tre principper skal guide fagprofessionelle i skolen i arbejdet med barnet og den unges trivsel og faglige progression. Principperne har til formål at underbygge en helhedsorienteret tilgang til arbejdet med trivsel og faglig progression i grundskolen.**

Forskning og praksis peger på, at der er behov for at sætte en tydelig og fælles retning for det tværfaglige samarbejde, hvis vi skal styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i skolen.

De tre retningsgivende principper er:

1. Faglige forventninger til anbragte børn og unge
2. Et ligeligt og samtidigt fokus på barnet og den unges faglige progression og trivsel
3. Sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem.

Tilsammen skal principperne skabe retning for det tværfaglige samarbejde og tilrettelæggelsen af støtten til barnet eller den unge. Principperne udgør tilsammen en helhedsorienteret forståelse af anbragte børn og unge, hvor faglig progression og trivsel går hånd i hånd.

Eller sagt på en anden måde; principperne danner grundlag for en forståelse af, at skolegangen bør opfattes som en understøttende faktor for en god anbringelse og som en beskyttelsesfaktor for vanskeligheder senere i livet. Anbringelse er altså ikke en hindring for, at anbragte børn og unge kan lære som deres jævnaldrende, ligesom personlige og sociale forhold ikke nødvendigvis kommer før faglighed og læring.

Foruden principperne er flere *praksisunderstøttende greb* identificeret. De praksisunderstøttende greb, som præsenteres på side 10-22, bidrager til at omsætte de tre retningsgivende principper ved at pege på indsatser og praksis, som understøtter principperne, og ved at tydeliggøre fokusområder for fagprofessionelle rundt om det enkelte anbragte barn eller ung.





## PRINCIP 1

### Faglige forventninger til anbragte børn og unge

Princippet sætter fokus på betydningen af de nære og professionelle voksnes opfattelse af barnets eller den unges muligheder for at udvikle sig fagligt. Det har betydning for, hvilke forventninger de møder barnet eller den unge med.

Svenske registerstudier viser, at anbragte børn og unge fik en lavere faglig score det sidste år i grundskolen end jævnaldrende med samme IQ, som ikke var anbragte. Studierne indikerer dog samtidig, at resultaterne ikke har nogen sammenhæng med hverken de biologiske forældres misbrug eller psykiske helbred, varighed af anbringelsen eller alder ved første anbringelse. Det tyder derfor på, at årsagen til de ringere skolepræstationer derfor hverken skal findes i børnenes baggrund eller i selve anbringelsen (Vinnerljung et al., 2015).

Derimod tyder undersøgelser på, at de nære voksne i anbragte børn og unges hverdag ofte undervurderer børnene og de unges potentiale og faglige kompetencer. Det gælder både for pædagogisk personale i skolen, plejeforældre, personale på anbringelsessteder, sagsbehandlere m.fl. (Vinnerljung et al., 2015).

I et dansk studie er plejeforældre og lærere blevet spurgt, om de forventer, at anbragte børn og unge vil fuldføre grundskolen, og her er svaret, at op imod hvert tiende anbragte barn eller ung ikke forventes at afslutte 9. klasse. Studiet viser, at 'uddannelsesforventninger' til anbragte børn og unge er lavere end til børn og unge, som ikke er anbragte. Studiet konkluderer derfor, at der generelt synes at være et 'mismatch' mellem anbragte børn og unges intellektuelle formåen i form af IQ og de nære voksnes – både plejeforældre og lærere – forventninger til børnene og de unges faglige potentiale (Eiberg et al., 2018).

Kvalitative studier og eksempler fra praksis peger på, at positive forventninger kan have en positiv betydning for anbragte børn og unges skolegang og trivsel. Positive forventninger fra de voksne i skolen, på anbringelsesstedet mv. kan styrke barnets selvopfattelse og oplevelse af at gå i skole (Klyvø og Larsen, 2016).



## PRINCIP 2

### Et ligeligt og samtidigt fokus på barnet og den unges faglige progression og trivsel

Princippet handler om, at der i den samlede indsats omkring anbragte børn og unge er to ligestillede og samtidige fokusområder, nemlig skolegang og socialpædagogisk støtte.

Den nationale trivselsmåling i grundskolen viser, at mange anbragte børn og unge er udfordrede i forhold til en række personlige og sociale kompetencer, som kan være forudsætninger for at deltage og trives i skolen og udvikle sig fagligt. Derfor bør indsatser målrettet anbragte børn og unge både handle om at styrke deres faglige færdigheder og udvikle fx deres koncentrationsevne, samarbejdsevne og selvværd (Socialpolitisk Redegørelse, 2018). Helt overordnet handler princippet om, at der skal arbejdes parallelt med det anbragte barn eller unges faglige kompetencer og trivsel. Det handler altså ikke om, at undervisning og støtte skal integreres på en måde, så hvert område mister sit særskilte fokus. Det handler snarere om, at den samlede støtte til anbragte børn og unge både indeholder et fokus på skolegang og socialpædagogisk behandling (Bryderup et al., 2006).

Kvalitative studier peger desuden på, at når undervisning og socialpædagogisk støtte og behandling adskilles, får anbragte børn en mulighed for at føle sig kompetente og få et fritum væk fra deres problemer (Egmont 2013; Bryderup et al., 2006). En fuldstændig integration af de to fokusområder er derfor ikke hensigtsmæssig, da indblanding af personlige og sociale udfordringer i undervisningen risikerer at gøre de faglige mål uklare.

Derfor er et ligeligt og samtidigt fokus på barnets trivsel og faglige præstationer princippet kerne. For at lykkes med det, kræver det et solidt samarbejde mellem skole, forvaltning og anbringelsessted, så den samlede indsats understøtter barnets eller den unges samlede behov og kompetencer (Eiberg et al., 2018).





### **Psykosociale vanskeligheder behøver ikke at være en hindring for faglig udvikling**

Nogle studier adresserer direkte eller indirekte den udfordring, at den socialpædagogiske behandling i nogle tilfælde dominerer støtten til anbragte børn og unge. I undervisningen af anbragte børn og unge kan der være en tendens til at vægte barnets og den unges sociale og personlige udvikling højere end deres faglige progression. Dette på trods af, at forskningen fremhæver det som en myte, at anbragte børn ikke er modtagelige for undervisning, før deres psykosociale vanskeligheder er behandlet (Egmont, 2013; Bryderup et al., 2006). En skolechef i en dansk kommune udtrykker det sådan, at "når vi skal have anbragte børn i trivsel, er en god skolegang lige så vigtig for trivsel [som behandling]". Det er selvfølgelig væsentligt, at barnet eller den unge er omgivet af en vis grad af stabilitet, før barnet eller den unge er klar til at deltage i undervisningen, men det er muligt at arbejde med trivsel og faglig udvikling samtidig.

### **PRINCIP 3**

## **Sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem**

**Princippet indebærer, at pædagogisk personale i skolen, plejeforældre og personale på anbringelsesstedet arbejder ud fra en fælles tilgang til barnet eller den unge.**

Princippet om sammenhængende læringsmiljøer adresseres ikke direkte i studierne af indsatser målrettet anbragte børn og unge. Den bredere forskning om samarbejde mellem skole og hjem peger imidlertid på, at en sammenhængende indsats mellem læringsmiljøerne i skolen og i hjemmet har en positiv effekt på udsatte børn og unges kognitive og sociale udvikling (Dyssegaard & Egelund, 2016). Flere kommuner har desuden gode erfaringer med at understøtte samarbejdet mellem skole og hjem og derigennem styrke anbragte børn og unges deltagelsesmuligheder i skolen. I afsnittet om greb fire (tæt samarbejde mellem de nære og professionelle voksne i barnets eller den unges hverdag) beskrives det, hvordan princippet om sammenhængende læringsmiljøer mellem skole og hjem kan se ud i praksis.

# Fire greb til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder

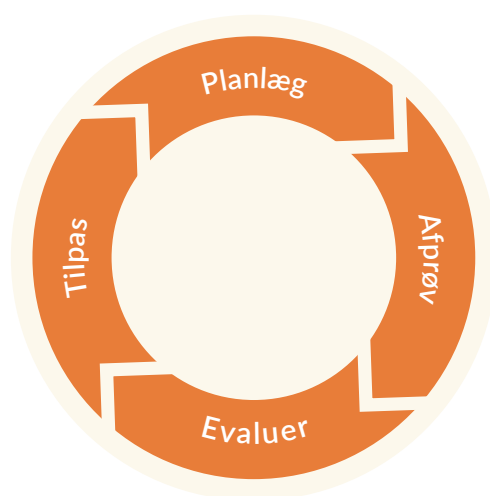
På tværs af forskning og praksis om indsatser og metoder til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder er der identificeret *fire praksisunderstøttende greb*. Der er hovedsageligt tale om greb til at styrke samarbejdet om anbragte børn og unges læring, trivsel og deltagelsesmuligheder, som knytter sig til det organisatoriske niveau, og ikke greb, der kan omsættes direkte i undervisningen.

Forskningen beskæftiger sig ikke med bestemte pædagogiske og didaktiske indsatser og metoder til undervisning i skolen, som er særligt velegnede til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder.

Derimod er det en central pointe, at konkrete indsatser og metoder skal vælges med afsæt i barnets eller den unges individuelle behov. Praksiserfaringer peger på, at det er vigtigt at arbejde fokuseret og vedholdende med få metoder ad gangen. Frem for hurtigt at opgive indsatser

og metoder, der ikke sætter skub i en udvikling i første omgang, bør praktikere afprøve indsatser og metoder gennem aktionslæring og ved hjælp af forbedringsmodellen; planlæg, afprøv, evaluér og tilpas.

Når skoleledere, pædagogisk personale og aktører i den kommunale forvaltning skal afprøve de fire greb, kan der opstå spørgsmål om samtykke fra forældre, tavshedspligt, ansvar for at sikre det rette skoletilbud mv. Disse spørgsmål belyses i en separat udgivelse om lovgivning relateret til anbragte børn og unges skolegang.





## GREB 1

### Inddrag systematisk barnets eller den unges perspektiv

Det er altid relevant at inddrage anbragte børn og unge i beslutninger og indsatser, der vedrører dem. I folkeskolen er inddragelse både et middel og et mål i sig selv, idet et af formålene med folkeskolen er at 'forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati' (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 1, stk. 3).

Inddragelse af børneperspektivet er særligt relevant for anbragte børn og unge, da der ofte er mange aktører involveret i børnenes og de unges liv. Sagsbehandlere, plejeforældre/personale på anbringelsessteder og det pædagogiske personale i skolen kan have forskellige oplevelser og fortolkninger af barnets eller den unges situation. Inddragelse af barnets eller den unges perspektiv kan være med til give alle aktører en fælles forståelse af barnets eller den unges situation og behov – og ikke mindst en forståelse, som stemmer overens med barnets eller den unges egen oplevelse.

Flere studier beskæftiger sig med en indsats, hvor børn og unge inddrages gennem samtaler om deres oplevelse af hverdagen med indsatsen samt feedbacksessioner om den faglige, kognitive og sociale udvikling, som de oplever som følge af indsatsen. Indsatsen er afprøvet i flere nordiske lande, bl.a. i Sverige under navnet SkolFam og i Danmark under navnet LUKoP. Studierne undersøger dog ikke de direkte effekter af at inddrage børnenes

og de unges perspektiv. Derimod peger et studie på, at det kan være vanskeligt at inddrage anbragte børn og unges perspektiver på en måde, hvor de er del af en dialog frem for blot at modtage information om beslutninger truffet af voksne (Andersen og Eiberg, 2018).

Den bredere forskning om inklusion af alle elever i skolens læringsmiljø viser, at inddragelse – når det lykkes – kan have positiv betydning på flere områder:

- Inddragelse kan bidrage til at øge elevernes motivation, engagement og faglige niveau (Meyer, 2010; Harris et al., 2013; Mitchell, 2015).
- Børnene kan blive aktive deltagere, der tager ansvar for egen læring. Der er tendenser, der peger på, at denne dynamik er særligt stærk hos marginaliserede børn (Harris, et al., 2013; Babcock, 2011; Lerin, 2006).
- Der er indikationer på, at inddragelse – særligt deltagelsesorienterede tilgange – spiller en rolle ift. at udvikle børnenes evne til at anvende demokratiske værdier i og uden for klasseværelset og engagere sig i det omkringliggende samfund (Harris et al., 2013; Darling-Hammond, 1996).
- Inddragelse af børneperspektivet kan medføre en tilpasning af undervisningsmiljøet, der således i højere grad differentieres efter det enkelte barns forudsætninger for læring (EVA, 2014; Andersen et al., 2012).



## Inddragelse af børneperspektivet giver vigtige nuancer om anbragte børn og unge

En folkeskole med specialklasser har gode erfaringer med at inddrage barnets eller den unges perspektiv gennem systematiske samtaler.

### Om indsatsen

På en folkeskole med specialklasserækker har ledelsen indført et princip om, at elevernes perspektiv skal inddrages og tildeles betydning for at undgå, at det pædagogiske personales subjektive perspektiver på den enkelte elev får for stor betydning i tilrettelæggelsen af indsatser. Derfor inddrages barnets eller den unges perspektiv gennem systematiske samtaler med eleverne, herunder anbragte børn og unge. Skolelederen fortæller: "Jeg har ikke haft en samtale, hvor jeg ikke er blevet overrasket. Man tror, man kan regne barnet ud, men hver gang er der en nuance, som man ikke havde set. Det viser, hvor vigtig samtalen er".

Når fagpersonen afholder den systematiske samtale, er det centralt, at barnet eller den unge oplever, at alle oplevelser og perspektiver er velkomne. Derfor skal den voksne bestræbe sig på at være åben og ikke lade sig styre af sin forforståelse af barnet eller den unge.

### Organisering

De systematiske samtaler anvendes både i forbindelse med statusmøder og ved beslutninger om fx ekstra støtte og specialundervisning. Det er typisk den voksne, der er tættest på barnet eller den unge, der gennemfører samtalen. I praksis kan det fx være en lærer, pædagog eller AKT-vejleder, som barnet eller den unge er tryk ved. Det er også denne person, som er barnets eller den unges stemme og videreformidler barnets eller den unges perspektiv til bl.a. det øvrige lærerteam, skoleledelsen og plejeforældre/personale på anbringelsesstedet.

Konkret lægges der i de systematiske samtaler vægt på, at børn og unge spørges tydeligt, så de forstår, hvad de svarer på. I samtalen gør den voksne det tydeligt for barnet eller den unge, at hans eller hendes perspektiv har værdi, og at der ikke er andre end barnet eller den unge selv, der ved, hvordan han eller hun har det. Erfaringen er, at børnene er gode til at sætte ord på deres situation og oplevelser. For at sikre, at barnets eller den unges perspektiv videreformidles så 'ufortolket' som muligt, tager den voksne noter og skriver citater ned. Etisk er det også vigtigt at orientere barnet eller den unge om konteksten for samtalen, herunder hvad der videreformidles til andre aktører. Hvis barnet eller den unge ikke ønsker, at noget videreformidles, skal det overholdes. Tilsvarende skal der være gennemsigtighed omkring interviewet med barnet eller den unge for alle aktører, så de kender præmissen for interviewet, herunder hvem der har spurgt, og hvordan de har spurgt.

## Differentierede tilgange til børneinddragelse med et fagligt sigte

### Formål

Dette redskab er en måde at arbejde med inddragelse af børn og unge samt med feedback i klassefællesskabet. Formålet er, at eleverne individuelt og i tavshed får mulighed for at overveje, hvad de oplever som udfordrende og spændende ved et kommende læringsforløb, og at de oplever at blive lyttet til og anerkendt, samt at de tilegner sig forskellige måder at give feedback på, så forskellige elever får lige mulighed for inddragelse.

### Indhold

Den differentierede tilgang til inddragelse af børneperspektivet er både differentieret i forhold til indhold (både forventninger før og feedback efter) og metode (skriv eller tegn). Du skal igennem syv trin, når du inddrager børneperspektivet gennem differentierede tilgange:

1. Fortæl klassen, at du gerne vil høre, hvad eleverne oplever som svært og spændende ved det læringsforløb, de skal i gang med eller det læringsforløb, de lige har haft.
2. Tydeliggør, hvad eleverne kan og ikke kan få indflydelse på.
3. Præsenter læringsforløbet, fx læringsmål, emne, tid, osv., og understøt gerne præsentationen visuelt.
4. Eleverne får 20-30 min. til hver især i stilhed at udfylde et elevark med spørgsmålene:
  - Hvad lyder spændende?
  - Hvad bliver svært?
  - Hvad glæder jeg mig til?
5. Eleverne kan besvare ved at skrive eller tegne.
6. Saml alle elevarkene ind.
7. Fortæl eleverne, hvad der nu skal ske med deres input, eksempelvis at du tager dem med hjem og læser dem, og efterfølgende fortæller klassen eller den enkelte elev, hvordan deres konkrete input vil blive brugt.

Kilde: Wybrandt & Jensen, 2014. Læs mere her: <http://www.amondo.dk/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Guide-til-elevinddragelse.pdf>.

Se også Vejledningen til læringsamtale  
 Skab et ligeligt fokus på læring og trivsel hos  
 anbragte børn og unge i skolen gennem  
 læringsamtaler for et ligeligt fokus på  
 trivsel og læring hos anbragte børn og unge  
 i skolen gennem læringsamtaler.



## GREB 2

### Få viden om barnets eller den unges kompetencer, når han/hun starter i skolen

Forskningen peger på, at viden om det enkelte barns eller den enkelte unges kompetencer er et nødvendigt afsæt for faglig udvikling.

Når et barn eller en ung anbringes, er det vigtigt, at kommunen finder et passende skoletilbud tidligt, så barnet eller den unge sikres undervisning fra starten af anbringelsen og i et undervisningstilbud, som møder hans eller hendes læringsmæssige behov. Enkeltmandsundervisning skal iværksættes frem til afklaring af mere permanent skoletilbud, dog i så kort en periode som muligt.

Viden om barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer kan spille en vigtig rolle i at afklare det rette skoletilbud. Når barnet eller den unge er startet i skolen, kan denne viden desuden være med til at forme en fælles forståelse af hende eller ham. Det kan skabe afsæt for, at de nære og professionelle voksne omkring barnet eller den unge arbejder i samme retning og på den måde understøtter barnets eller den unges faglige progression (Bernfort & Lundqvist, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016; Eiberg et al., 2018; Tideman et al., 2011).

Et enkelt studie peger derudover på, at viden om barnets eller den unges kompetencer, som ikke er farvet af fx lærere og pædagogers og plejeforældres opfattelser af barnets eller den unges udfordringer, kan understøtte positive faglige forventninger til barnet eller den unge (Eiberg et al., 2018). Denne form for viden kan tilveje-

bringes gennem test af barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer, som er udført af en fagperson, som ikke kender barnet eller den unge på forhånd.

Forskningen på området beskæftiger sig med virkningen af at teste og måle barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer og af at anvende viden om barnets eller den unges kompetencer til at tilrettelægge en målrettet indsats. Tests og lignende kan imidlertid forsinke processen med at finde det rette skoletilbud i starten af en anbringelse. Derfor kan det være relevant først at skabe overblik over eksisterende og nyere viden om barnet eller den unge, fx fra en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV), en børnefaglig undersøgelse eller test lavet af barnets eller den unges tidligere skole. Når barnet eller den unge er startet i skolen, kan der suppleres med nye test, observationer og samtaler med bl.a. barnet eller den unge selv, pædagogisk personale i skolen og på anbringelsesstedet for at få viden om barnet eller den unge i den aktuelle kontekst.

Nedenfor udfoldes kommunens, skolens og hjemmets roller og opgaver. Der er tale om forslag og anbefalinger til en rolle- og opgavefordeling mellem forskellige aktører omkring anbragte børn og unge, ikke lovmæssige krav. Forslagene og anbefalingerne tager primært afsæt i forskningen på området, sekundært i praktiske behov

i relation til at sikre en afklaring af skoletilbud tidligt i anbringelsen, samt et ønske om at inddrage hele teamet omkring barnet eller den unge i skolen frem for enkelte repræsentanter.

## Hvem gør hvad?

### Kommunalt

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i den kommune, hvor barnet eller den unge er anbragt, skaber overblik over eksisterende viden fra fx PPV, børnefaglig undersøgelse eller faglige test foretaget af den anbringende kommune eller barnets eller den unges tidligere skole. Den anbringende kommune bør i forberedelsen af anbringelsen samle alle relevante oplysninger om barnet eller den unge, så al relevant viden hurtigt kan overleveres til PPR i den kommune, hvor barnet eller den unge er anbragt. Denne viden om barnet eller den unge spiller en vigtig rolle i afklaringen af skoletilbud.

Hvis der ikke findes viden af nyere dato, kan det være relevant at supplere med nye test, observationer og samtaler, når barnet eller den unge er startet i skolen. I tilfælde, hvor barnet eller den unge ikke umiddelbart har behov for specialundervisning, er det ifølge lovgivningen skolelederen på skolen, som beslutter, om PPR skal inddrages i en afdækning af barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer. En sådan afdækning kan omfatte systematiske tests, observationer og/eller samtaler med barnet eller den unge selv, pædagogisk personale på skolen og anbringelsesstedet og evt. de biologiske forældre.

### Skole

Herudover samarbejder en *ressourceperson med specialpædagogiske kompetencer* el.lign. fra den kommunale forvaltning eller en evt. ny skole med PPR om at bearbejde viden om barnet eller den unge og på den baggrund pege på relevante fokusområder.

Såfremt barnet eller den unge er startet på en ny skole, kan teamet herfra være med til at fastlægge fokusområderne.

PPR og ressourcepersonen samarbejder om at formidle viden om barnets eller den unges kompetencer samt de fastlagte fokusområder til barnet eller den unge, pleje-

forældre/personale på anbringelsesstedet samt biologiske forældre. Dette kan fx ske på et netværksmøde. Hvis barnet eller den unge endnu ikke er startet på en ny skole, er det vigtigt, at viden om barnets eller den unges kompetencer og de fastlagte fokusområder formidles til ledelse og teamet omkring barnet eller den unge ved skolestart.

### Hjemmet

*Plejeforældre/personale* på anbringelsesstedet er modtagere af viden om barnets eller den unges kompetencer. Denne viden danner grundlag for samarbejdet med skolen.

## Sådan foregår det i praksis

### 1. Start med at indsamle viden

Første skridt er en systematisk indsamling af viden om barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer. PPR er tovholder på denne opgave. Indsamlingen af viden kan enten ske ved at rette henvendelse til den anbringende kommune og tidligere skole, på et fælles møde mellem det anbragte barns nære voksne og fagprofessionelle og/eller ved at gennemføre nye test, observationer eller samtaler med barnet eller den unge selv, pædagogisk personale i skolen og på anbringelsesstedet og evt. de biologiske forældre.

### 2. Analysér viden og identificér fokusområder

Næste skridt handler om at bearbejde og analysere viden om barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer og derigennem identificere særlige fokusområder, som en efterfølgende indsats kan tage fat på.

### 3. Formidl viden til de nære og professionelle voksne omkring barnet eller den unge og til barnet eller den unge selv

Tredje skridt mod at få en fælles forståelse for barnets eller den unges behov består i at formidle viden og fokusområder til de nære og professionelle voksne omkring barnet eller den unge og til barnet eller den unge selv. Denne viden er afsæt for dialog om og udvikling af en fælles undervisningsplan, hvor de nære og professionelle voksne omkring barnet eller den unge tager del i at formulere mål og tilrettelægge tiltag og aktiviteter (se greb 3).



## EKSEMPEL FRA PRAKSIS

### **Brug af digitalt dokumentations- og evalueringssystem til at understøtte den socialpædagogiske indsats og samarbejdet med skolen**

#### **Om indsatsen**

En kommune anvender et digitalt dokumentations- og evalueringssystem til at afdække anbragte børn og unges socioemotionelle og adfærdsmæssige støttebehov ved hjælp af spørgeskemaer målrettet barnet eller den unge selv, personale på anbringelsessted, biologiske forældre og pædagogisk personale på skolen. Barnets eller den unges kompetencer og ressourcer afdækkes dog ikke, ligesom der ikke er fokus på faglige støttebehov. Afdækningen kan give viden om barnets eller den unges behov fra forskellige perspektiver og anvendes i anbringelsesstedet og skolens dialog om, hvordan læringsmiljøet tilrettelægges, så det bedst muligt støtter barnets eller den unges sociale og personlige udvikling. Systemet gør det muligt at følge op på barnets eller den unges udvikling med en given pædagogisk indsats. En skolekoordinator på en døgninstitution er tovholder.

#### **Organisering**

Kort tid efter barnet eller den unge er startet i skolen, udfylder relevante lærere og pædagoger på skolen lærerspørgeskemaet. Barnet eller den unge selv samt pædagogisk personale fra døgninstitutionen gør det samme. Systemet beregner støttebehovet på flere skalaer, bl.a. angst, opmærksomhedsproblemer, tilbagetrukkethed, aggression, sociale problemer samt 'læringsmæssige' evner på baggrund af besvarelsene.

I forlængelse heraf afholdes et møde mellem døgninstitutionens skolekoordinator og pædagogisk personale på skolen med fokus på fælles hypotesedannelse om barnets eller den unges støttebehov på baggrund af data fra dokumentations- og evalueringssystemet. Med afsæt i hypoteserne diskuterer de, hvordan skolen kan møde barnets eller den unges støttebehov med konkrete metoder, tilgange og greb. Det kan fx være gode relationer mellem barnet eller den unge og det pædagogiske

personale, hvor en repræsentant for det pædagogiske personale i høj grad bliver gennemgående for indsatserne.

På baggrund af data fra dokumentations- og evalueringssystemet foretager skolekoordinatoren og det pædagogiske personale på skolen opfølgninger på barnets eller den unges udvikling. Intervallet for opfølgning varierer fra barn til barn, men er som minimum hver sjette måned, hvor barnets eller den unges støttebehov sammenlignes med de tidligere beregnede støttebehov. På den baggrund taler skolekoordinatoren og det pædagogiske personale på skolen om, hvorvidt der er behov for at justere indsatsen, hvad der har fungeret godt, og hvordan man kan udnytte succesoplevelser – også de små – til at støtte barnet eller den unge. Desuden følger skolekoordinatoren og de fagprofessionelle på skolen løbende op på anvendelsen af de valgte indsatser og metoder.

Projektet med at anvende det digitale system blev søsat i kommunens familie- og forebyggelsesafdeling, skoleafdelingen samt skolelederne på kommunens skoler blev i projektets opstart involveret gennem et informationsmøde. Det har betydet, at der er bred ledelsesmæssig opbakning til arbejdet på skolerne.

#### **Opmærksomhedspunkter**

Eksemplet illustrerer, hvordan den skolebaserede indsats målrettet anbragte børn og unge kan tage udgangspunkt i viden om barnets eller den unges støttebehov. I lyset af forskningen om anbragte børn og unges faglige udvikling er det dog et væsentligt opmærksomhedspunkt, at barnets eller den unges faglige kompetencer ikke afdækkes. Det er ligeledes et opmærksomhedspunkt, at der er fokus på støttebehov frem for barnets eller den unges kompetencer.



### GREB 3

## Gå sammen om at udarbejde en undervisningsplan for barnet eller den unge

Flere studier viser, at der skabes lovende resultater af indsatser, når skole, forvaltning (skole- og anbringelsesområdet) og anbringelsessted i samarbejde udarbejder en udviklingsplan med mål og delmål samt læringsaktiviteter til at realisere målene. Forskningen peger desuden på, at det har stor betydning, at barnets eller den unges udvikling og behov for støtte ses fra forskellige faglige vinkler.

I lovgivningen er der alene krav om en elevplan med individuelle mål for den enkelte elevs læring. Det er skolelederen, som har ansvar for, at der udarbejdes elevplaner for alle skolens elever. Vidensnotatets anbefaling om at udarbejde en fælles undervisningsplan bygger på forskning om anbragte børns og unges skolegang. I modsætning til den lovpligtige elevplan er undervisningsplanen resultat af et tværprofessionelt samarbejde mellem relevante aktører i skole, forvaltning og anbringelsessted. Det anbefales, at PPR er tovholder for samarbejdet om undervisningsplanen.

Undervisningsplanen kan med fordel spille sammen med elevplanen, særligt hvad angår faglige mål. Samtidig er

undervisningsplanen bredere end elevplanen, idet der formuleres mål for barnets eller den unges faglige såvel som kognitive og sociale udvikling, samt hvordan målene kan realiseres gennem tiltag i skolen og på anbringelsesstedet.

En fælles plan for alle relevante aktører bidrager til at koordinere indsatsen omkring barnet eller den unge og skaber ejerskab hos alle for barnets eller den unges mål. Det er helt afgørende, at planen indeholder både faglige og sociale mål/behandlingsmål og dermed balancerer faglige, trivselsmæssige og behandlingsmæssige perspektiver på barnet eller den unge og hans/hendes behov. Dermed har en fælles undervisningsplan potentiale til at fastholde et samtidigt fokus på anbragte børn og unges faglighed og trivsel i det tværfaglige samarbejde. Det er væsentligt, at samarbejdet er systematisk, løbende og bindende, så der handles rettidigt på de behov og udfordringer, der måtte opstå undervejs. (Bernfort & Lundqvist, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016; Eiberg et al., 2018; Tideman et al., 2011).

## Overvej disse vidensbaserede opmærksomhedspointer:

- Studier peger på, at der opstår en udfordring med tværprofessionelt samarbejde om en fælles undervisningsplan, når der foretages udskiftning. Det kan gøre det svært at følge op på aftaler og holde gang i aktiviteter imellem møderne. Dette bør overvejes, når teamet for det tværfaglige samarbejde fastsættes.
- Et andet opmærksomhedspunkt handler om inddragelse af pædagogisk personale i flere fag. Studierne viser, at det ofte er dansk læreren, der deltager i indsatsen. Dette resulterer i, at indsatsen derfor ofte koncentrerer sig om danskfaget. For at understøtte barnets eller den unges bredere faglige udvikling bør pædagogisk personale fra forskellige fag inddrages.

## Pædagogisk analyse som led i at udarbejde en undervisningsplan

En undervisningsplan tager dels afsæt i viden om barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer (jf. 1. greb), dels i en pædagogisk analyse af muligheder i konteksten. Kort fortalt handler pædagogisk analyse om at se og forstå barnet eller den unge i hans eller hendes samlede kontekst og om at se på sin egen pædagogiske praksis, og hvordan den virker i forhold til barnet eller den unge. Som pædagogisk personale kan man gennem sit daglige arbejde med børn og unge over tid opbygge bestemte forståelser eller narrativer om, hvilken 'type' barn man har med at gøre. (Meland & Kaltvedt, 2017). Narrativer kan skabe unøjagtige positive og negative billeder af barnet eller den unge, som kan fastholde ham eller hende i en bestemt rolle og adfærd, og som kan disponere det pædagogiske personale til at opføre sig på en bestemt måde over for barnet eller den unge. Forskellige tilgange til pædagogisk analyse kan bidrage til at nedbryde disse narrativer og søge efter nye måder at inddrage barnet eller den unge på, som kan videreudvikles til egentlige strategier til at arbejde med undervisningsplanens læringsmål.

## REDSKAB

### Narrativer som redskab til systematisk refleksion

#### Formål

Ved at beskrive konkrete børn, børnegrupper, situationer og/eller relationer og derefter reflektere over dem i fagprofessionelle fællesskaber bevidstgøres det pædagogiske personale om egne narrativer, og hvordan de eventuelt påvirker inddragelsen af forskellige børneperspektiver i læringsmiljøet.

#### Indhold

Det pædagogiske personale får til opgave at beskrive en konkret situation, der omhandler det emne, personalegruppen ønsker at arbejde med. Det kan være, hvordan enkelte børn og grupper af børn opfattes og beskrives af de voksne i bestemte situationer. Det kan fx være kategorier som de stille, de urolige, de fagligt dygtige osv. Det kan også være, hvordan børn og voksne reagerer og agerer i konkrete situationer, fx konflikter, gruppearbejde, undervisningsdifferentiering mv.

Når det pædagogiske personale har skrevet deres narrativer, drøfter de fortællingerne i plenum, fx på et teammøde, ved hjælp af en refleksionsmodel. Refleksionsmodellen strukturerer dialog og refleksioner over en fortælling om et barns eller en ungs situation. De fælles refleksioner kan have en stor virkning på den efterfølgende pædagogiske praksis.

Dét, at det pædagogiske personale får flere øjne på barnets eller den ungs situation, gør, at den eller de nye fortællinger om barnet eller den unge skaber en mere nuanceret opfattelse af barnet eller den unge. Barnets eller den ungs styrkesider og vilkår kommer mere i fokus, og dermed bliver praksis mere anerkendende og inkluderende. Mange af institutionslederne oplever ligefrem, at refleksionen over narrativerne giver det pædagogiske personale nye handlemuligheder over for børnene.

*Kilde: Narrativer som redskab i tidlig opsporing og inklusion af udsatte børn (Klitgaard & Andersen, 2009).*



Nedenfor udfoldes kommunens, skolens og hjemmets roller og opgaver i forbindelse med udarbejdelsen af en fælles undervisningsplan.

## Hvem gør hvad?

### Kommunalt

PPR deltager i samarbejdet om at udarbejde en undervisningsplan og formulere læringsmål for barnet eller den unge.

### Skole

Fra skolens side er det en ressourceperson med specialpædagogiske kompetencer og teamet omkring barnet eller den unge på den aktuelle skole, der deltager i samarbejdet. Ressourcepersonen og teamet samarbejder med PPR om at formulere læringsmål og læringsaktiviteter/en strategi til at realisere målene.

En repræsentant fra skoleledelsen bør deltage med henblik på hurtig afklaring af spørgsmål om ressourcer.

### Hjemmet

Desuden deltager enten plejeforældre eller ledere og personale på anbringelsesstedet i udarbejdelsen af undervisningsplanen. Deres opgave er at bidrage med deres perspektiv på barnets eller den unges sociale kompetencer og behov, så undervisningsplanen netop bliver en fælles plan for barnets eller den unges faglige og sociale udvikling.

## Sådan foregår det i praksis

### 1. Udvikl en plan for barnet eller den unge

Dette greb indebærer i praksis, at der udarbejdes en individuel plan målrettet barnets eller den unges behov. Planen skal indeholde specifikke mål og delmål for barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale udvikling samt en plan for, hvordan målene skal nås. Med andre ord skal undervisningsplanen anskueliggøre barnets eller den unges kompetencer og mål, og hvad der skal til for at realisere disse.

### 2. Tag afsæt i eksisterende viden

Undervisningsplanen kan med fordel tage afsæt i viden om barnets eller den unges faglige, kognitive og sociale kompetencer samt i en pædagogisk analyse af muligheder i konteksten.

### 3. Justér planen løbende

Det er vigtigt, at indsatsen løbende justeres i forhold til barnets faglige, kognitive og sociale udvikling og behov. Beslutningen om tilpasning af indsatsen sker også på tværfaglige møder med hele teamet.

### 4. Inddrag barnet eller den unge

Det er altid væsentligt at inddrage børn og unge i beslutninger, der vedrører dem. Derfor bør barnets eller den unges perspektiv inddrages i formuleringen af læringsmål og indsatser og i opfølgningen på indsatser uanset barnets eller den unges forudsætninger og situation. Det er vigtigt at overveje, hvordan det enkelte barn eller unge kan inddrages på en meningsfuld måde.

Inddragelse af barnets eller den unges perspektiv kan være med til at skabe en mere bæredygtig undervisningsplan, fordi den bygger på barnets eller den unges egne ønsker. Et dansk studie peger på, at en tryk ramme er afgørende for, at barnet eller den unge har mod på at give sit perspektiv til kende frem for blot at modtage information fra de voksne. Derfor kan det være en god idé at inddrage barnet eller den unge gennem strukturerede samtaler med få kendte voksne (fx kontaktlærer eller en ressourceperson på skolen) frem for med hele det tværprofessionelle hold af nære og professionelle voksne omkring barnet eller den unge. Det er også en mulighed at inddrage barnet gennem narrative interview (Eiberg et al., 2018).

## EKSEMPEL FRA PRAKSIS

### **Samarbejde mellem skoler og plejefamilier med udgangspunkt i en fælles udviklingsplan**

#### **Om indsatsen**

En kommune har med projektet "Lærerfaglig supervision til plejefamilier" fokus på at støtte plejeforældre i at skabe et godt læringsmiljø i hjemmet og i at samarbejde med skolen om barnets eller den unges faglige udvikling. Læringsmiljøet i hjemmet understøttes af en udviklingsplan med læringsmål, som er tilpasset barnets eller den unges faglige kompetencer og forudsætninger. Samtidig er der fokus på sammenhæng mellem læringsmål i hjemmet og i skolen. Dermed er princippet om sammenhængende læringsmiljøer i skole og hjem tydeligt til stede i projektet.

Kommunen har fokus på at iværksætte støtten til plejeforældrene så tidligt som muligt i barnets eller den unges anbringelse og skolegang.

#### **Organisering**

Første trin er, at en læreruddannet supervisor fra den kommunale forvaltning og plejeforældrene i tæt samarbejde formulerer læringsmål for barnet eller den unge og udarbejder en udviklingsplan med tiltag til at realisere målene. I arbejdet med læringsmål og udviklingsplan tager supervisoren og plejeforældrene så vidt muligt altid udgangspunkt i barnets eller den unges skoleudtalelse. Formålet med dette er netop at skabe sammenhæng mellem læringsmiljøet i skolen og i hjemmet (hos plejefamilien). Den læreruddannede supervisor yder herefter løbende støtte i form af supervision og faglig sparring om, hvordan plejeforældrene kan støtte barnets eller den unges faglige udvikling gennem aktiviteter i hjemmet, fx med fokus på dialogisk læsning, hvordan aktiviteter i hjemmet kan tilpasses barnets eller den unges læringsstil, hvordan plejeforældrene kan skabe en fast daglig struktur omkring fx lektier samt motivation af barnet eller den unge gennem fokus på de positive historier i og omkring skolen. Derudover støtter supervisoren plejeforældrene i at indgå aktivt

i skole-hjem-samarbejdet, bl.a. ved at deltage i forældremøder og skole-hjem-samtaler, hvis plejeforældrene ønsker det. Endelig sørger supervisoren for at efterspørge skoleudtalelser to gange årligt, så plejeforældrene på den måde får et godt indblik i barnets eller den unges udvikling og kan justere indsatsen i hjemmet herefter.

Udviklingsplanen sendes desuden til skolen og det relevante lærerteam, så skolen også får mulighed for at trække på plejeforældrenes viden om barnets eller den unges kompetencer og behov.

Den læreruddannede supervisor er organisatorisk forankret i PPR med henblik på at sikre et tæt samarbejde og faglig sparring med bl.a. logopæder, læsevejledere og psykologer.

#### **Opmærksomhedspunkter**

Indsatsen er et godt eksempel på, hvordan den kommunale forvaltning kan hjælpe med at styrke læringsmiljøet i hjemmet samt skabe sammenhæng mellem læringsmiljøet i skolen og i hjemmet. Samtidig er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at indsatsen ikke omfatter alle anbragte børn og unge i kommunen, men blot de børn og unge, som kommunen selv har anbragt i familiepleje.



#### GREB 4

## Sørg for et tæt samarbejde mellem de nære og professionelle voksne i barnets eller den unges hverdag

### Gode praksiserfaringer med samarbejde mellem skole og anbringelsessted

Forskning om indsatser målrettet anbragte børn og unges faglige udvikling fokuserer på samarbejdet mellem fagprofessionelle om at udarbejde udviklingsplaner. I flere kommuner har skoler og anbringelsessteder også gode erfaringer med at samarbejde tæt om de små ting i hverdagen, som kan have stor betydning for barnets eller den unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i skolen.

Oplevelsen er, at der er et stort behov for samarbejde mellem skole og plejefamilie/anbringelsessted, særligt når børnenes eller de unges adfærd er en udfordring, og skolen bliver presset, så der opstår samarbejdsvanskeligheder. Samarbejdet gør det lettere at skabe et udviklende og

inkluderende læringsmiljø for barnet, hvilket har positiv betydning for barnets faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder.

Dette understøttes af den bredere forskning om skole-hjem-samarbejds betydning for udsatte børn og unge. Forskning peger først og fremmest på, at det har store positive effekter, når pædagogisk personale i skolen hjælper forældre til at støtte deres barns faglige udvikling, og når der er tydelige gensidige forventninger til forældrene og skolen i skole-hjem-samarbejdet. Ligeledes kan der bygges bro mellem læringsmiljøet i skolen og læringsmiljøet i hjemmet ved, at pædagogisk personale i skolen og forældre arbejder sammen om at udvikle fælles strategier og forventninger til børnene og de unge, og ved, at de opstiller fælles mål for barnet eller den unge (Dyssegaard



& Egelund, 2016). På den måde etableres der en fælles tilgang til barnet eller den unge, som bl.a. handler om passende faglige, sociale og personlige udfordringer, og om hvordan forældre såvel som pædagogisk personale i skolen møder barnet eller den unge, fx når han/hun er frustreret eller har brug for støtte og motivation.

Forskning understreger altså, at *samarbejdet* om barnets eller den unges faglige og sociale udvikling, frem for blot koordination af indsats og udveksling af information, er afgørende for at skabe et sammenhængende læringsmiljø mellem skole og hjem. Anbragte børn og unges "hjem" dækker typisk over plejefamilien eller anbringelsesstedet (fx døgninstitution eller opholdssted), men de biologiske forældre kan også inddrages. Det kan være nødvendigt at justere forventningerne til de biologiske forældres deltagelse i samarbejdet i lyset af deres overskud og ressourcer, men det bør altid overvejes, om og hvordan de kan inddrages.

## Hvem gør hvad?

Samarbejdet finder sted mellem de fagpersoner, der er en del af barnets eller den unges hverdag – det kan fx være pædagogisk personale i skolen og på anbringelsesstedet.

## Sådan foregår det i praksis

### 1. Udvikl rutiner

I første omgang skal der udvikles rutiner i hverdagen, som sikrer, at de voksne i skolen og på anbringelsesstedet udveksler al information, som kan være relevant ift. barnets eller den unges hverdag, og som kan hjælpe skolen med at møde barnet på en god måde. Konkret kunne det være, at der for alle børn og unge på anbringelsesstedet er en aftale om, at der sendes en SMS til kontaktlæreren på skolen om morgenen, hvis det har været en dårlig morgen, eller der er sket noget på anbringelsesstedet, som skolen skal være opmærksom på.

### 2. Styrk barnets eller den unges fritidsliv

Rutinerne indebærer også samarbejde mellem skole og anbringelsessted om at styrke venskaber og fritidsliv, fx gennem legeaftaler og fritidsaktiviteter med klassekammerater. Det handler både om normalisering af barnets eller den unges hverdag og inklusion i klassen.

### 3. Inddrag forældre

De biologiske forældre bør så vidt muligt inddrages systematisk i samarbejdet om barnets eller den unges skolegang og sociale trivsel. Derfor kan ledelse og pædagogisk personale i skolen og på anbringelsesstedet/plejeforældrene fx overveje, hvordan de informerer om og inddrager forældrene i beskeder på Aula, deltagelse i skole-hjem-samtaler, arrangementer på skolen, venskaber og andre forhold, som knytter sig til barnets eller den unges skolegang.

### 4. Tre vigtige drivkræfter

Nøgleaktører i to kommuner peger på tre drivkræfter, som er vigtige for, at samarbejdet mellem barnets eller den unges nære voksne har en positiv indvirkning på barnets eller den unges udvikling og trivsel:

- Den første drivkraft drejer sig om, at der skal være et kontinuerligt samarbejde og kontakt mellem skole og anbringelsessted – også når det går godt.
- Hvis samarbejdet skal lykkes, skal der derudover være en gensidig tillid til, at begge parter ønsker det bedste for barnet eller den unge, og at der eksisterer en anerkendelse af hinandens forskellige viden og kompetencer.
- Endelig er det vigtigt, at ansvaret for at koordinere samarbejdet er placeret hos én person, da dette mindsker risikoen for, at noget falder ned mellem to stole.

## EKSEMPEL RRA PRAKSIS

### **Tæt samarbejde mellem anbringelsessted og skole styrker det anbragte barns og unges trivsel i klassen**

#### **Om indsatsen**

I en kommune har flere døgninstitutioner fokus på et tæt samarbejde med barnets eller den unges skole for at sikre, at de nære voksne omkring barnet eller den unge kan understøtte, at barnet eller den unge kan indgå i positive fællesskaber og opbygge et klassefællesskab.

For at skabe og opretholde et godt samarbejde har døgninstitutionerne fokus på at inddrage skolerne og lærerne ud fra en tanke om gensidig samarbejdsvilje og åbenhed.

Der er tale om et tæt samarbejde mellem fagpersoner fra døgninstitutionerne og skolerne, men fokusområderne er forskellige med hensyn til barnets eller den unges faglige udvikling. Hvor døgninstitutionerne har fokus på læringsstil, i form af hvordan barnet eller den unge kan arbejde med argumentation samt øge og fastholde motivation og koncentration i forbindelse med undervisningen, varetager skolen det faglige. Skolen kan desuden understøtte døgninstitutionerne i forhold til faglige opmærksomhedspunkter, fx i forbindelse med lektielæsning.

#### **Organisering**

Det pædagogiske personale på døgninstitutionen har en aftale om ekstra kontakt til skolerne. Det vil typisk være en lærer med en god relation til det enkelte barn eller den enkelte unge. Der er indgået en aftale om, at pædagogerne kan sende en SMS til den pågældende lærer eller pædagog i skolen, hvis der har været situationer i løbet af morgenen, eller der er sket noget på opholdsstedet, som lærerne skal være opmærksomme på hos det enkelte barn eller den enkelte unge.

Der afholdes tværmøder, hvor både anbringelsessted og skole deltager. I forbindelse med introsamtaler ved anbringelse orienteres forældrene om værdien af, at skolelederne deltager i tværmøderne – også i forbindelse

med ikke-skolerelaterede indsatser – for at sikre en sammenhæng på tværs af indsatser. Skoleledernes deltagelse på tværmøderne betyder, at skolerne får indblik i og viden om barnet eller den unge og evt. andre indsatser, som ikke nødvendigvis relaterer sig til skolen. Det kan fx være sociale forhold og indsatser, som skolerne kan tage højde for i planlægningen af den faglige støtte til børnene og de unge med henblik på at sikre deres inklusion og faglige progression. Erfaringen er, at forældrene typisk giver samtykke til dette med det samme eller umiddelbart efter introsamtalen.

En central del af samarbejdet består af åbenhed og fælles forståelse for barnets eller den unges behov og muligheder såvel som forståelse for hinandens fagligheder. Personalet på døgninstitutionerne ved meget om målgruppen af anbragte børn og unge, mens lærerne ved meget om læring. Når et barn eller en ung begynder et skoleforløb, inviterer døgninstitutionen skoleklassen og lærerne på besøg for at synliggøre og afmystificere institutionen.

Døgninstitutionerne opretter delmål, som der følges op på én gang om måneden. Det gør de for at finde ud af, om barnet eller den unge udvikler sig, og om indsatsen skal justeres. På tværmøderne afstemmes forventninger og mål med skolen, ligesom der er mulighed for at justere delmål afhængigt af det enkelte barns eller unges behov og udvikling.

# Viden om at styrke alle børn og unges deltagelsesmuligheder gennem inkluderende læringsmiljøer

De fire greb til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder retter fokus mod det enkelte barn eller den enkelte unge. Det er der behov for, fordi anbragte børn og unge som en af de aller- mest udsatte elevgrupper i grundskolen behøver særlig opmærksomhed. Men samtidig med at skoleledelse, pædagogisk personale og den kommunale forvaltning arbejder med at løfte anbragte børn og unge fagligt og socialt gennem individuelle og behovsdifferentierede indsatser, er det væsentligt at se på, hvordan deres deltagelsesmuligheder kan styrkes gennem det almene pædagogiske arbejde. Inkluderende læringsmiljøer er særligt relevante i den forbindelse.

## Fem grundtræk ved inkluderende læringsmiljøer

På tværs af forskning og udviklingsprojekter kan der fremhæves fem grundtræk ved inkluderende læringsmiljøer:

1.

Det fælles og det relationelle er altid omdrejningspunktet, når man arbejder med inkluderende læringsmiljøer. Årsagen til det er, at den enkelte elev både formes af og er med til at forme fællesskabet. Derfor skal eleven altid ses i sammenhæng med fællesskabet (Forsberg & Lau, 2012).

2.

Inkluderende læringsmiljøer er derudover kendetegnet ved fokus på elevernes ressourcer frem for på deres udfordringer. I naturlig forlængelse heraf ser man forskellighed i en klasse eller på en skole som en styrke for de sociale og faglige fællesskaber. Eleverne skal hver især opleve sig værdsat og anerkendt som individer i fællesskabet trods

## DEFINITION

### Inkluderende læringsmiljøer

Omdrejningspunktet for inkluderende læringsmiljøer er, at alle elever i skolen skal lære, trives og udvikle sig og udnytte deres ressourcer bedst muligt. Det betyder, at det inkluderende læringsmiljø skal sikre, at alle elever er aktive og ligeværdige deltagere i og medskabere af fællesskabet, at alle elever bliver mødt dér, hvor de er, og at læringsmiljøet tilrettelægges, så det giver de bedste betingelser for, at alle elever udvikler sig, trives og lærer mest muligt.

**Faglig deltagelse** handler om, at alle elever har mulighed for faglig progression og læring. At alle elever oplever at have et fagligt udbytte af det, som foregår i de faglige fællesskaber, og oplever at kunne bidrage aktivt.

**Social deltagelse** handler om, at alle elever har mulighed for at deltage i fællesskaberne både fagligt og socialt. Man kan tale om social inklusion, når eleven oplever at være en del af fællesskaberne og både har samarbejds-mæssige og venskabelige relationer til andre elever.

**Fysisk tilstedeværelse** handler om, at alle elever har mulighed for fysisk tilstedeværelse i læringsmiljøet, samt at eventuelle barrierer for fysisk tilstedeværelse fjernes eller minimeres.

*Kilde: Vidensnotat om inkluderende læringsmiljøer (Rambøll Management Consulting et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).*



deres forskellige forudsætninger. Det er en nøgle til at skabe gode inkluderende læringsmiljøer. Forskning viser, at alle elever ønsker og har gavn af at opleve samhørighed (Nielsen & Rangvid, 2016).

3.

Elevernes aktive deltagelse er et tredje centralt punkt i inkluderende læringsmiljøer – det vil sige, at eleverne befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som deres klassekammerater. Gennem aktiv deltagelse i læringsmiljøet udvikler eleverne positive selvbilleder og opnår et større udbytte af undervisningen (Nielsen & Rangvid, 2016). Da eleverne har forskellige forudsætninger, skal der en differentieret undervisning til at gøre eleverne til aktive deltagere i læringsmiljøet.

4.

Inkluderende læringsmiljøer er mere proces end produkt. De kræver kontinuerlig udvikling med vedvarende bestræbelser på alle niveauer i de organisationer, som børn og unge færdes i. Udviklingen forudsætter ikke mindst systematisk arbejde i de professionelle læringsmiljøer med at reflektere over egen praksis og med at opdyrke en inkluderende skolekultur. Den forudsætter også bred involvering af aktører som skoleledelse, pædagogisk personale i skolen, interne og eksterne ressourcepersoner som fx PPR og socialrådgivere, forældre og eleverne selv (Dyssegaard, 2011; Booth & Ainscow, 2002; Mitchell, 2015).

5.

Endelig er det afgørende at tænke arbejdet med inkluderende læringsmiljøer som en tidlig, forebyggende og foregribende indsats. Inkluderende læringsmiljøer kan ikke reduceres til håndtering af akutte problemer, men skal sætte fokus på de holdbare rammer for alle elevers sociale og faglige deltagelse. Jo tidlige indsats, jo større positiv betydning har indsatsen for både den enkelte elev og for læringsmiljøet (Mitchell, 2015).

Forskning peger på forskellige virkningsfulde tiltag til at udvikle inkluderende læringsmiljøer. Du kan læse mere om disse tiltag og få inspiration til praksis i vidensnotatet om inkluderende læringsmiljøer (Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

## Tværfagligt samarbejde styrker inkluderende læringsmiljøer

Når man som skole skal skabe deltagelsesmuligheder for alle elever, er det typisk ikke tilstrækkeligt at flytte fokus fra individet til fællesskabet, og fra specialpædagogik til almenpædagogik. Derfor integrerer inkluderende undervisning almen- og specialpædagogik, hvor sidstnævnte har et fagligt blik for elevernes forskellige forudsætninger for at deltage i fællesskabet (Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut peger på, at samarbejde mellem skolens pædagogiske personale og vejledere med specialpædagogisk viden og kompetencer kan styrke arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Undersøgelsen er baseret på kvalitative data og surveydata og bakkes op af forskningen, som fremhæver de gode resultater af co-teaching. Vejledere kan bl.a. understøtte det almene pædagogiske personale i at arbejde systematisk og vedholdende med at afprøve indsatser i undervisningen, og de kan i kraft af deres viden og erfaring med specialpædagogik udfordre lærernes syn på elevernes deltagelse og læring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

## UNDERSØGELSE

### To tværfaglige samarbejdsformer til at udvikle den inkluderende undervisning

En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2019) peger på to former for samarbejde mellem det almene pædagogiske personale og vejledere med specialpædagogiske kompetencer, som kan være med til at styrke inkluderende læringsmiljøer.

**Vejledningsforløb**, hvor en vejleder giver sparring og rådgivning til det pædagogiske personale i klassen med fokus på udvikling af pædagogisk praksis, kan støtte dem i at afprøve nye indsatser på en systematisk og vedholdende måde. Gennem vejledningsforløb kan vejlederne også støtte det pædagogiske personales refleksioner og udfordre deres forståelse af eleverne og egen praksis. På den måde kan de støtte det pædagogiske personale i at lede efter andre svar, i tilfælde hvor enkelte elever ses som årsag til problemet.

**Samarbejdsforløb**, hvor det almene pædagogiske personale og vejledere gennemfører undervisningen i fællesskab. Denne samarbejdsform indebærer også vejledning, og fælles undervisning skal ses som et supplement til vejledningen. Vejlederen kan gennem iagttagelse af og deltagelse i undervisningen, relationer til eleverne og relationerne imellem eleverne hjælpe med at udvikle det pædagogiske personales praksis. Fælles undervisning kan fungere som praksisnær kompetenceudvikling, fordi vejlederen gennem

deltagelse i undervisningen kan understøtte læreren i at omsætte teori om specialpædagogik til praksis i klasseværelset. Denne samarbejdsform er inspireret af co-teaching.

Skoleledelsen spiller en vigtig rolle forhold til at skabe tid og rum i skemaet til det tværfaglige samarbejde. Det er også vigtigt, at ledelsen bakker op om samarbejdet og vejlederens mandat – særligt i tilfælde hvor det pædagogiske personale i klassen ikke er motiveret for samarbejdet.

*Kilde: Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen. Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere. Danmarks Evalueringsinstitut, 2019.*



# Du står med en del af en samlet pakke

Dette vidensnotat indgår i en pakke, der indeholder en række forskellige produkter, der på hver sin måde præsenterer og lægger op til videre arbejde med vidensnotatets pointer om at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagemuligheder.



Vidensnotat



Lovgivningsguide



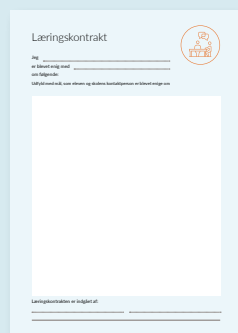
Model



Vejledning



Skema til læringssamtale



Skema til Læringskontrakt



Præsentationer til forvaltning og skole

## Hvis du vil vide mere

### Studier om indsatser til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagemuligheder i skolen:

Andersen, Luna Kragh & Eiberg, Misja (2018). *Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport II*. København

Bernfort, Lars & Martina Lundqvist (2014). *Är insatsen SkolFam lönsam? Utvärdering av SkolFam 2 i Norrköpings kommun*. Linköpings Universitet

Børne- og Socialministeriet (2018). *Socialpolitisk Redegørelse 2018*

Durbeej, Natalie & Clara Hellner (2017). Improving school performance among Swedish foster children: A quasi-experimental study exploring outcomes of the Skolfam model. *Children and Youth Services Review* 82 (November): 466-476

Egmont Fonden (2013). *Signaturprojekt: Anbragte børns læring*. København

Eiberg, Misja, Andersen, Luna Kragh, Scavenius, Christoffer, Blomqvist, Emma Karolina & Bergmann, Johanne Louise Elholm 2018a. *Dynamisk assessment som interventionsværktøj – effekten af udredningsmetoder i skolestøttende indsatser for anbragte børn*. København



Eiberg, Misja, Andersen, Luna Kragh & Scavenius, Christoffer (2018b). *Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport I – et effektstudie*. København

Forsman, Hilma, Bo 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): 1084-1091

Hansen, Helle, Tróndur Møller Sandoy & Line Mehlsen (2017). *Styrket indsats over for anbragte børn – Evaluering af metoden Positiv Afvigelse på 14 døgntilbud*. København

Klyvø, Line & Matte Larsen (2016). *Bedre støtte til anbragte børn og unges skolegang - Perspektiver fra Københavns Kommune*. København

Tideman, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze & Anna Aldenius Isaksson (2011). Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering* 35(1): 44-50

### **Andre studier og statistik om anbragte børn og unge samt øvrige udsatte børn og unge:**

Bryderup, I. & Andsager, G. (2006): *Skolegang for anbragte børn og unge*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. København

Børne- og Socialministeriet (2018): *Socialpolitisk Redegørelse 2018*

Danmarks Statistik 2019: Nyt fra Danmarks Statistik 26. september 2019 - nr. 355. Fundet på <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=28159> 04.08.2020

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

Vinnerljung, Bo et al. (2015). *Barn kan inte vänta. Översikt av kunskapsläget och exempel på genomförbara förbättringar*. Nordens Välfärdscenter. Stockholm

### **Studier og andre videnspublikationer om inkluderende læringsmiljøer, tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde i skolen:**

Andersen, Robert Kjellerup; Thomas Gloy & Allan Hoffmann Jeppesen (2012): *Elevinddragelse velfærdspotentiale ved øget samproduktion*. Danske Skoleelever

Babcock, B. J. (2011): "Student voice: a study of the impact of increased student voice on student perception of learning environment". Olivet Nazarene University

Booth, T. og Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Motiverende undervisning – tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks Evalueringsinstitut

Danmarks Evalueringsinstitut (2019): *Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen. Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere*

Darling-Hammond, L. (1996): *The right to learn and the advancement of teaching: research, policy and practice for democratic education*. Educational researcher, vol. 25, nr. 6

Dyssegaard, Camilla Brørup. (2011): *Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis*. Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet og Dafolo

Forsberg, H. og Lau, D. (2012): *ILT – Inkluderende Læring og Trivsel: inklusionsbidrag fra forskellige skoler*. Specialpædagogik, tidsskrift for specialpædagogik og inklusion

Harris, Jessica et al. (2013): *Literature review: Student-centered schools make the difference*. Australien Institute for Teaching and School Leadership

Klitgaard, Gitte & Andersen, Else Marie (2009): *Narrativer som redskab i tidlig opsporing og inklusion af udsatte børn*. Afrapportering til Bikubefonden

Lerin, T. H. (2006): *The importance of student voice*. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, vol. 9, nr. 4

Meland, Aud Torill & Elsa Helen Kaltvedt (2017): *"Tracking gender in kindergarten"*. Early Child Development and Care

Meyer, W. R. (2010): *Independent learning: a literature review of a new project*. Evaluation and Research Department, LSN

Mitchell, David (2015): *Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo Forlag & David Mitchell

Nielsen, C. P. og Rangvid, B. S. (2016): *Inklusion i folkeskolen: Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Rambøll Management Consulting, Ren Viden og Københavns Professionshøjskole for Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Inkluderende læringsmiljøer – vidensnotat*. København [https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tværgående%20Vidensnotat\\_inkl\\_læringsmiljøer\\_2\\_gsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tværgående%20Vidensnotat_inkl_læringsmiljøer_2_gsk.pdf)

Wybrandt, Mette & Sara Hedegaard Jensen (2014): *Inkluderende læringsmiljø - Guide til elev-inddragelse*. Amondo



BØRNE- OG  
UNDERVISNINGSMINISTERIET  
STYRELSEN FOR  
UNDERVISNING OG KVALITET