

# Didaktik i interne skoler

## Rapport

En undersøgelse af undervisning og didaktik på  
3 døgninstitutioners interne skoler for børn og unge  
med psykiatriske diagnoser, DiS-3

Lise Lotte Helm



Tidligere elev:

*"Den interne skole var essentiel og uundværlig  
for min videre færd i uddannelsessystemet og verden generelt.  
Den hjalp med at opbygge min selvtillid akademisk og socialt".*

Lærer:

*"Vi går foran og bærer håbet"*

**Holmstrupgård**

**2022**

## **Forord:**

Denne rapport er skrevet på baggrund af en undersøgelse gennemført på de tre interne skoler på behandlingsinstitutionerne Dyssegården, Nødebogård og Holmstrupgård i perioden maj 2021 – maj 2022.

Undersøgelsen bygger på observationer samt erfaringer og udsagn fra skolernes ledere, medarbejdere og ikke mindst skolernes nuværende og tidligere elever. Undersøgelsens deltagere har bidraget med ikke alene tid, men også med stort engagement ift. at formidle, hvorledes undervisningen foregår på de interne skoler, hvad det er lærerne kan og gør, og hvad de burde kunne.

Hermed en stor tak til både elever og medarbejdere.

Lise Lotte Helm

Januar 2023

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<i>Resumé:</i> .....	4
<i>1. Indledning</i> .....	5
<i>2. Undersøgelsens formål</i> .....	5
<i>3. Undersøgelsens baggrund</i> .....	6
<i>4. Forskningsspørgsmål</i> .....	8
<i>5. Undersøgelsens metoder</i> .....	9
<i>6. Undersøgelsens empiriske grundlag</i> .....	10
<i>7. Undersøgelsens metateoretiske afsæt</i> .....	11
<i>8. Eksisterende viden på området</i> .....	11
8.1 Litteratursøgning.....	11
8.2 Grunddata .....	12
8.3 Følgegruppe.....	12
<i>9. Undersøgelsens genstandsfelt</i> .....	13
<i>10. Kommentarer ifm. citater</i> .....	14
<i>11. Forskningsetiske aspekter</i> .....	14
11.1 Forskerposition.....	14
11.2 Databehandling.....	15
11.3 Videnskabelig stringens vs. interviewenes didaktik .....	16
<i>12. Begrebsafklaring og definitioner</i> .....	17
12.1 Autenticitet.....	17
12.2 Diagnoser.....	17
12.3 Didaktik .....	17
12.4 DiS-3 .....	18
12.5 Fælles tredje.....	18
12.6 Greb, tiltag og metoder.....	18
12.7 Inklusion versus integration og eksklusion .....	18
12.8 Interne skoler .....	19
12.9 Læring.....	19
12.10 Pædagogik.....	19
12.11 Socialpædagogik Socialpædagogik .....	19
12.12. Specialpædagogik.....	20
12.13 Tiltag .....	20
12.14 Titlen pædagog.....	20
12.15 Trivsel.....	20

12.16 Undervisning.....	20
12.17 Værdier .....	20
12.18 Om diskurser i øvrigt .....	21
13. Historisk rids.....	21
14. Lovgivning og bestemmelser .....	23
14.1 Folkeskoleloven.....	23
14.2 Sundhedslovgivningen.....	24
14.3 Sygehusundervisningen.....	25
15. Præsentation af de tre interne skoler .....	26
15.1 Målgrupper.....	26
15.2 Nødebogård.....	26
15.3 Dyssegården.....	27
15.4 Holmstrupgård .....	27
15.5 Skolernes fysiske rammer .....	27
15.5.1 Omgivelser og opland .....	27
15.5.2 Fællesarealerne .....	28
15.5.3 Undervisningslokalerne .....	29
15.6 Faktuelle data.....	30
15.7 Medarbejdernes faglighed og samarbejdsstrukturer.....	30
15.8 Fagrækken .....	31
15.9 Karakterniveau .....	32
15.10 Skolernes organisering og struktur.....	34
15.11 Visitation og revisitation.....	35
15.12 Tilsyn.....	35
15.13 Forskelle/variationer skolerne imellem.....	36
16. Analyse .....	37
16.1 Undersøgelsens øvrige informanter.....	37
16.2 Sparringsgruppe og Ungeråd.....	37
16.3 Nuværende og tidligere elever indskrevet under Folkeskoleloven.....	38
16.4 Udvælgelse af citater.....	38
16.5 Risikovurdering .....	38
16.6 Medarbejdernes perspektiv .....	39
16.6.1 Overordnede organisatoriske værdier.....	40
16.6.2 Skolernes pædagogiske rammer (værdier).....	41
16.6.3 Praksiseksempel baseret på cases.....	56
16.6.4 Undervisningens etiske grundlag .....	62
16.6.5 Lidt om greb og metoder.....	63
16.6.6 Udfordringer og dilemmaer .....	63
16. 7. Elevernes perspektiv .....	64

16.7.1 Medvirkende elever .....	64
16.7.2 Oplevelsen af at gå på en af de 'interne skoler' .....	65
16.7.3 Det faglige niveau, differentiering og prøver .....	66
16.7.4 Fag og fritagelse for fag .....	68
16.7.5 Lærernes fag-faglighed og didaktiske kompetencer .....	71
16.7.6 Strukturens betydning .....	72
16.7.7 De fysiske rammer .....	73
16.7.8 Tryghed og trivsel.....	74
16.7.9 Muligheder for social udvikling og fællesskab .....	75
16.7.10 Medindflydelse/brugerinddragelse.....	79
16.7.11 Skolens samarbejde med forældre og døgnafdelinger .....	81
16.7.12 Digital dannelse .....	82
16.7.13 Fremtidsplaner ift. uddannelse og beskæftigelse .....	83
16.7.14 Elevernes 'øvrige' udbytte af skolegangen.....	85
<b>17. Diskussion.....</b>	<b>86</b>
17.1 De fysiske rammer.....	86
17.2 Forholdet mellem struktur og fleksibilitet.....	88
17.3 Forholdet mellem præstation og motivation .....	89
17.4 Stemning, sensitivitet og afbalancering.....	90
17.5 Social udvikling og Fællesskab.....	90
17.6 Kreativitet og rekursiv skabelse .....	92
17.7 Skolernes medarbejdere.....	92
17.8 Undervisningens behandlingsmæssige betydning .....	93
17.9 Fremtrædende udfordringer og dilemmaer.....	95
17.10 Lovgivninger og retningslinjer .....	96
17.11 Elevernes fremmøde .....	96
17.12 Tid, tempo og timing .....	97
17.13 Samarbejde.....	97
17.14 Ligeværd .....	98
17.15 Elev-medbestemmelse (brugerinddragelse) .....	99
17.16 Alsidig dannelse .....	99
17.16.1 Digital dannelse.....	101
17.17 Transition .....	102
17.18.'Ansvarlig inklusion' og stigmatisering.....	102
<b>18. Konklusion .....</b>	<b>103</b>
18.1 Elevernes oplevelse af skolegangen .....	104
18.2 De lovgivningsmæssige krav.....	104
18.3 De fysiske rammer .....	105
18.4 Det faglige niveau .....	105

18.5 Didaktisk kvalitet.....	106
18.6 Elevernes oplevelser ift. skolernes pædagogiske rammer/værdier.....	106
18.7 Socialisering og fællesskab .....	107
18.8 Udfordringer og barrierer .....	108
18.8.1 Alsidig dannelse .....	108
18.8.2 Samarbejde .....	108
18.8.3 Transition.....	109
18.8.4 Elev-medindflydelse, ligeværd og stigmatisering.....	109
18.8.5 Tid og timing.....	109
18.8.6 Elevernes fremmøde.....	110
18.9 Kreativitet/rekursiv skabelse .....	111
18.10 Læringsmiljø og fysiske rammer .....	111
18.11 Undervisningens behandlingsmæssige betydning.....	111
18.12 Socialpædagogisk specialpædagogik/specialdidaktik .....	112
19. Perspektivering.....	114
<i>Bilagsfortegnelse:.....</i>	<i>116</i>
<i>Bilag 1, Interviewguide .....</i>	<i>117</i>
<i>Bilag 1a, Interviewguide, skoleledere:.....</i>	<i>119</i>
<i>Bilag 2, 'Re-story-ation' – genfortælling – case: .....</i>	<i>123</i>
<i>Bilag 3, Dispositiv-begrebet som inspiration til analyse .....</i>	<i>124</i>
<i>Bilag 4, Elevcitater .....</i>	<i>126</i>
<i>Bilag 5, Karaktergennemsnit, eksempel.....</i>	<i>137</i>
<i>Bilag 6, Risikovurdering .....</i>	<i>138</i>
<i>Bilag 7, Brainstormings – samlet .....</i>	<i>139</i>
<i>Bilag 8, Procestrappen, et relationsforløb.....</i>	<i>144</i>
<i>Bilag 9, Obligatoriske fag og valgfag .....</i>	<i>145</i>
<i>Bilag 10, Case analyseret ud fra Model for Rekursiv Skabelse.....</i>	<i>146</i>
<i>Bilag 11, Udkast til strukturering af Transitionsdage.....</i>	<i>148</i>
<i>Referenceliste: .....</i>	<i>152</i>

## **Resumé:**

Formålet med denne undersøgelse har været at bidrage til en nuanceret debat omkring undervisningen på døgninstitutioners interne skoler og inspirere til kvalitetsudvikling i undervisningen af psykisk syge og sårbare børn og unge.

På baggrund af tidligere forskningsresultater og ministerielle undersøgelser har der gennem en årrække været rettet en del kritik af undervisningen på danske døgninstitutioners interne skoler. Flere skoler er blevet lukket, fordi de enten var for små eller ikke levede op til de krav, der skal og bør stilles til undervisning af de mest udsatte og sårbare børn og unge i vores samfund.

Undersøgelsen, der har et systemteoretisk afsæt, bygger bl.a. på interviews med i alt 40 nuværende og tidligere unge på tre interne skoler på tre af landets døgninstitutioner for unge med alvorlige psykiatriske problemstillinger<sup>1</sup>, casearbejde og fokusgruppediskussioner med skolernes medarbejdere samt interviews med skoleledere og andre ressourcepersoner.

Undervisningen af psykisk sårbare og syge elever fordrer en særlig grad af individuelt tilrettelagt undervisning samt særlige sociale, fysiske og organisatoriske rammer og denne undersøgelse viser, at eleverne på de tre interne skoler får opfyldt en række af de betingelser, som andre forskere argumenterer for ifm. social integration gennem uddannelse (bl.a. Hedegaard-Sørensen, 2021).

Langt hovedparten af eleverne er glade for deres skolegang på institutionernes interne skoler. De oplever her et frirum med mindre stress og pres. Gennem meningsskabende læring, differentiering, ressourcefokus og positive forventninger indlejret i et miljø med tradition for tæt samarbejde mellem forskellige faggrupper, udvikler eleverne sig både fagligt, mentalt og socialt og undersøgelsen viser, at elevernes karaktergennemsnit ikke afviger stort ift. folkeskolens elever.

De interne skoler ser ud til også på længere sigt at kunne styrke de unges trivsel og udvikling. Dette ikke blot fordi de unge kommer til at stå med et afgangsbrev i hånden, men fordi selve skolegangen på de interne skoler medvirker til behandlingen af børnene og de unges psykiske og sociale problemstillinger.

Samtidigt viser undersøgelsen dog også, at de interne skolers muligheder for at sætte fokus på elevernes alsidige dannelse med henblik på deres fremtidige sociale, samfundsmæssige integration bør styrkes.

---

<sup>1</sup> Holmstrupgård, Dyssegården og Nødebogård

## **1. Indledning**

DiS-3 (Didaktik i interne Skoler) er et kombineret kvalitativt og kvantitativt forskningsprojekt med formålet at undersøge, diskutere og formidle, hvilke kvaliteter, kompetencer, værdier og didaktiske tiltag, der styrker undervisning og læring på døgninstitutioners interne skoler for elever med psykiatriske diagnoser.

Hensigten er gennem beskrivelse af teorier samt nogle af de praksisser, teknologier<sup>2</sup> og værdier, der eksisterer på området, at bidrage til en nuanceret debat og inspirere til kvalitetsudvikling i undervisningen af psykisk syge og sårbare børn og unge.

Der refereres og relateres i rapporten til både pædagogiske, psykologiske og samfundsmæssige perspektiver ift. undervisning, didaktik og faglighed samt til de tematikker, der viste sig centrale, nemlig *motivation, relation, progression og transition*.

Projektets empiriske praksisfelt omfatter interne skoler på tre danske døgninstitutioner for unge med psykiatriske lidelser, heraf én privat og to regionale; heraf den ene selvejende med regional driftsoverenskomst.

Der blev som udgangspunkt rettet opmærksomhed på ligheder og forskelle skolerne imellem, men da den didaktiske tilgang og daglige undervisning i praksis viste overvejende lighed, blev fokus rettet mod fordele og barrierer ift. nogle af de praksisser, teknologier<sup>3</sup>, værdier og teorier, der var fremherskende.

Forhåbningen er, at en lang række af interessenter, der er involveret i udviklingen af interne skoler, men også specialundervisning inden for almenområdet, vil interessere sig for resultaterne; herunder både undervisere på interne skoler, pædagoger og andre behandlere på døgninstitutioner med interne skoler, politikere, ledere og embedsfolk, psykologer, pædagoger og lærere tilknyttet den almene skoles specialundervisning samt evt. andre forskere.

## **2. Undersøgelsens formål**

Formålet er at belyse, hvad interne skoler kan, gør og bør kunne. Dels set i forhold til indlejringen i døgninstitutioners organisatoriske ramme, og dels i forhold til lærerfagligheden med den viden og de didaktiske og pædagogisk-psykologiske værdier, der er i spil. Hensigten er således at generere og

---

<sup>2</sup> Teknologier forstået som strukturelle og materielle konstruktioner (Se Foucault, 1980; Raffnsøe & Gudmand-Høyer, 2004).

<sup>3</sup> Teknologier forstået som strukturelle og materielle konstruktioner (Se Foucault, 1980; Raffnsøe & Gudmand-Høyer, 2004).



analysere erfaringer, viden og idéer til formidling, inspiration og videre udvikling af området i praksis. Dertil at bidrage til en nuancering af den offentlige og politiske debat for dermed at medvirke til sikring af, at psykisk sårbare og syge børn og unge i døgninstitutioners dagtilbud får de bedst mulige betingelser og dermed uddannelsesmuligheder samt at der inspireres til dyberegående undersøgelser indenfor et felt, der pga. forholdsvis lave populationer, ofte ikke er blevet undersøgt selvstændigt, men har været en "delmængde" af undersøgelser af anbragte eller 'udsatte' børn og unge.

### **3. Undersøgelsens baggrund**

Undersøgelser gennemført af Rambøll samt en tværministeriel rapport foranledigede i foråret 2021 Børne- og undervisningsministerens varsler om mulige lukninger af alle interne skoler.

Uddannelse er vigtig for 'anbragte' børn og unge (Vinnerljung, Forsman, Jacobsen, Kling, Konor & Lehmann, 2015) herunder børn og unge med psykiske udfordringer. Det ønskes med denne undersøgelse at supplere disse rapporters aspekter. På baggrund af nyere læringsteorier og neurologisk forskning med fokus på de betydningsfulde sammenhænge mellem social trivsel, kropslighed, kognition og identitet ønskes at supplere en mere kognitiv-funktionalistisk læringsforståelse, hvor læring anskues som det at tilegne sig viden i form af at behandle og huske informationer<sup>4</sup> (Fredens 2018: s 59; Szulevicz, 2013).

Tal fra Socialstyrelsen<sup>5</sup> viser, at hvor 90% af børn og unge i befolkningen i skoleåret 2018/2019 gennemførte alle obligatoriske prøver i dansk og matematik i 9. klasse, gjorde dette sig kun gældende for 36% anbragt på institutioner. Socialstyrelsens opgørelse viser desuden, at elever anbragt på institutioner generelt ved folkeskolens afgangseksamen i gennemsnit scorer karakteren 5, mens karakteren blandt alle børn og unge i befolkningen ligger på et gennemsnit på 7,2. Der skelnes i disse undersøgelser ikke til, om eleverne kan karakteriseres som normaltbegavede<sup>6</sup>.

Denne undersøgelses ærinde er at supplere og differentiere ift. mere generelle og rent kvantitative opgørelser. Formålet er at bidrage til, at politiske beslutninger og retningslinjer på området udformes på et kvalitativt og nuanceret grundlag, hvor også borgerne (her: eleverne og lærerne) er blevet hørt. Flere undersøgelser har gennem de seneste år påvist en række mangler ved døgninstitutioners interne skoler. I eksempelvis undersøgelse af døgninstitutioners interne skoler foretaget af Rambøll for Børne- og Undervisningsministeriet (2018) sættes der kvantitativt fokus på fagrækkernes *omfang*, undervisningens samlede *varighed*, *forkortelse* af undervisningstiden, *jura* og *procedurerne* omkring

---

<sup>4</sup> Se Lave & Parker, 2008 samt Packer & Goicoechea, 2000

<sup>5</sup> Socialstyrelsens nationale temadag, Odense, januar 2022

<sup>6</sup> <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/13.aspx>

fritagelser og forkortelser af undervisningstiden. Desuden har temaer som elevplaner og magtanvendelser haft stor bevågenhed fra tilsynsførende myndigheders side, herunder bl.a. STUK's (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) tematiske tilsyn i 2018/2019. Det er netop i forlængelse heraf, at denne undersøgelse vil sætte ind, dvs. i forhold til dyberegående at undersøge og beskrive nogle af de centrale faktorer og processer, der er med til at skabe kvalitet i undervisningen på døgninstitutioners interne skoler for unge med psykiske og psykiatriske udfordringer.

I kølvandet på Børne- og Undervisningsministeriets udmelding (Pressemeddelelse januar, 2020) gik en række skoleledere i brechen for at forsvare undervisningen på og berettigelsen af de interne skoler, bl.a. under overskriften: "*Ledere: Udsatte børn taber hvis de interne skoler lukker*" (Fjordbo, 2020; Hansen, 2020). Især denne undersøgelses anden del forekommer relevant set i forlængelse af skoleledernes tilbagemeldinger, der bl.a. nævnte "*ministeriets manglende faglige indsigt*" (Norup, 2020). I dette notat til forsvar for eksistensen af døgninstitutioners interne skoler (Hansen, 2020) fremhævede skolelederne, at de anbragte børn og unge ud over kognitive vanskeligheder, fx på grund af udviklingshæmning, kan være normaltbegavede, men have massive sociale, psykiske og adfærdsmæssige vanskeligheder og derfor ved anbringelsens begyndelse ikke har været i skole i meget lang tid. Eleverne har med sig ofte en række dårlige skoleerfaringer fx mobning og isolation og kan således, i tillæg til deres øvrige problemstillinger, have følelsesmæssige barrierer ift. undervisningssituationen eller 'skolen' som institution.

Det understreges derfor, at børnene og de unges baggrund og situation således stiller:

*"særlige krav til at balancere faglige krav og forventninger med omsorg og forståelse for barnets/den unges vanskelige situation. Specialundervisningen på døgninstitutionernes interne skoler er dermed kendetegnet ved at skulle tilgodese to forskellige målsætninger på en gang. Dels at udvikle børnenes skolekundskaber og dels at støtte deres personlige og sociale udvikling med udgangspunkt i de særlige behov, der har ført til, at barnet/den unge er blevet anbragt"* (Ibid.: s. 5).

Det fremhæves endvidere i notatet, at standard-modeller ikke fungerer, men at der er behov for mere individuelle og fleksible løsninger [...] *hvor undervisningen i højere grad tilpasses den enkelte unges situation, og hvor de [eleverne] tilbydes et målrettet og individuelt tilpasset undervisningstilbud, der tager udgangspunkt i barnets eller den unges niveau og udfordringer mv.* (Ibid.).

Til trods for de cases, som skolelederne fremførte i argumentationen for bl.a. den særlige tilrettelæggelse af undervisningen og dispensationer ift. det fulde timetal, nedsatte ministeriet efterfølgende en hurtigt arbejdende gruppe, der havde til opgave at:

1) "*...kaste lys over de mulige årsager til, at ikke alle elever på interne skoler får den undervisning, de har krav på, og at for mange bliver fritaget fra prøver*" samt

2)"[...] udarbejde forslag til, hvordan undervisningen kan organiseres og tilrettelægges, så børnene får et bedre grundlag for at gennemføre en uddannelse og få et selvstændigt voksenliv"

Rapporten fra denne tværministerielle undersøgelse blev udsendt ultimo maj 2021 under titlen: "Styrkelse af specialundervisningen på interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder" (Social- og ældreministeriet, Finansministeriet og Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Rapporten står på skuldrene af de tidligere nævnte ministerielle rapporter ift. både opgørelser og teoretiske referencer, og er i høj grad med til at bekræfte tidligere konklusioner.

Ud over anvisninger ift. forbedring af de kommunale tilsyn og gentagelse af de mere kvantitative parametre og juridiske krav ifm. forbedring af undervisningens kvalitet, fremgår det af rapporten i forhold til at styrke undervisningen, at der bør være tydeligere grænser "*mellem de sociale indsatser og læringsprocessen som det overordnede mål for undervisningen*" (Ibid.: p 85). Hvilken forståelse og hvilke værdier, der ligger bag denne formulering samt hvorledes disse fordringer kan eller skal udmøntes i praksis, bekræfter vigtigheden af nærværende undersøgelse, som undersøger, hvilke teorier, værdier, rammer, tilgange og kompetencer, der i praksis er med til at skabe kvalitet på døgninstitutionernes interne skoler. Således kan der genereres viden, som kan formidles, diskuteres og bidrage til nuancering af den politiske debat og dermed til en fagligt funderet, konstruktiv og bæredygtig grobund for styrkelse og udvikling af de bedst mulige undervisningstilbud til anbragte børn og unge med psykiatriske lidelser<sup>7</sup>.

Således må denne undersøgelse, der med forskningsmæssigt afsæt i dialog med en række elever og lærere systematiserer, dokumenterer og beskriver, hvordan der skabes kvalitet i undervisningen på de interne skoler, anses for at være ikke alene vigtigt, men nødvendigt, som sikring af, at hverken enkeltstående cases eller generaliserede standarder, kategorier og mål ikke pr. automatik udmøntes i metoder, strukturer og parametre samt massemediernes ofte forenklede formidling, der ganske mod hensigten, kan komme til at øge risikoen for stigmatisering<sup>8</sup>.

## **4. Forskningsspørgsmål**

1. Hvilke kvaliteter, værdier og udfordringer karakteriserer undervisningen af psykisk sårbare/syge børn og unge på døgninstitutioners interne skoler?

---

<sup>7</sup> Herunder unge med diagnoser som bl.a. skizofreni, spiseforstyrrelser, personlighedsforstyrrelser, OCD, ADHD og ASF. Undersøgelsen omfatter ikke undervisning på interne skoler, der udelukkende har elever med udfordringer indenfor autismspektret.

<sup>8</sup> <https://psykiatrifonden.dk/Hvis-ikke-mediedækningen-af-psykisk-sygdom-fører-til-bedre-vilkår,-fører-den-kun-til-øget-stigmatisering-i-Psykiatrifonden>

2. Hvorledes kan undervisningen gennemføres og evt. udvikles således at det støtter og stimulerer elevernes transition, inklusion og integration i det omgivne samfund herunder øvrige undervisningsmiljøer

## **5. Undersøgelsens metoder**

Undersøgelser inden for det psykiatriske og pædagogiske felt er udfordret af, at det er vanskeligt at måle, hvad det specifikt er i den pædagogiske og undervisningsmæssige indsats, der virker.

Når de interne skoler tidligere har argumenteret og forsøgt at redegøre for deres arbejde og eksistensberettigelse, har argumenterne ofte være fremført i form af enkeltsående cases. Disse har ofte haft karakter af succeshistorier som modspil til, og forsøg på nuancering af det lidt flatterende indtryk af interne skoler, som flere stikprøver og statistiske opgørelser har efterladt.

En nyere og omfattende undersøgelse af døgninstitutioner for anbragte børn og unge (Bryderup & Johansen, 2022) tager i karakteristikken af de interne skoler udgangspunkt i især kontaktpersoner og andre fagpersoners vurderinger af børnene og de unge, mens afsættet for denne undersøgelse er, i videst mulige omfang at inddrage de borgere, som undersøgelsen handler om (Helm, 2020).

Undersøgelsen er således gennemført med hovedvægten på semistrukturerede kvalitative interviews med nuværende og tidligere elever på de tre interne skoler og skolernes ledere (Se interviewguides, Bilag 1).

Derudover er der gennemført brainstormings med skolernes medarbejdere, primært lærere, hvoraf der fremkom temaer til interviewundersøgelse, didaktisk indhold, værdier mv., samt dybdegående case-arbejde, hvor medarbejderne i fokusgrupper har fortalt, analyseret og diskuteret hændelser og oplevelser fra praksis jf. metoden *Re-story-ation* (Nissley, 2007).

Videnskabelsen sammen med skolernes medarbejdere katalyserede for mindst en af skolernes vedkommende en udviklingsproces og fik således karakter af aktionsforskning (Helm, 2020)<sup>9</sup>. Det foregik rent praktisk med udgangspunkt i, at medarbejderne på to af institutionerne, efter introduktion og brainstorming arbejdede i fagligt tværgående grupper med at skabe æstetiske udtryk, især installationer i naturen, som blev fremvist for de øvrige medarbejdere. Dette for dermed at nærme sig centrale områder i undervisningen ud fra en andre vinkler end den vante sprogliggørelse. Dette forarbejde affødte i sig selv både relevante perspektiver, tematikker og diskussioner, som optakt til det medarbejderne egentlig skulle svare på: *Hvad/hvordan er det vi gør? (eksempler på tiltag og*

---

<sup>9</sup> Se Reason & Bradbury, 2015: 1.

metoder), *Hvorfor gør vi det?* (Værdier, teorier, erfaringer), *Hvad ville/kunne vi ideelt set have gjort i tilfælde, hvor 'situationen' lykkedes mindre godt? Hvorfor det?*

Dialogen og svarene blev efterfølgende genereret gennem *Re-story-ations* (Bilag 2). Formålet var for det første at indsamle så mange 'gode historier', at de kunne danne baggrund for en tværgående analyse af, hvad det var, som var gået godt og hvorfor; dvs. hvilke værdier, tiltag, greb, metoder og evt. teorier (teknologier), der havde medvirket til at skabe succes, udvikling og læring for eleverne.

For det andet skulle fortællinger af også 'mindre gode' historier, bidrage til bevidsthed om problemstillinger og udfordringer. Denne mere udfordrende del af opgaven, skulle især befordres ved at have legens karakter og 'fiktionens frie rum'<sup>10</sup>, dvs. muligheden for at sætte fantasien frit i spil i form af 'ucensurerede' bud på, hvad der skulle til, hvis en situation eller et forløb med en eller flere af eleverne skulle have udviklet sig i en mere positiv retning.

Gennem den efterfølgende sparring og dialog med kollegerne i gruppen, blev der således genereret bevidsthed om, hvilke greb, metoder, værdier og udfordringer, der kunne være i spil ifm. den givne case (*story*).

Ud over ovennævnte blev der foretaget ustrukturerede observationer og udarbejdet logbogsnotater ift. skolernes hverdag, fysiske rammer, materialer, organisering og diskurs samt gennemført dialog vedr. undersøgelsen med en af institutionernes Ungeråd.

## **6. Undersøgelsens empiriske grundlag**

Undersøgelsens analyse bygger på:

- 32 semistrukturerede kvalitative interviews med tidligere og nuværende elever indskrevet under Folkeskoleloven (heraf 20 nuværende elever + 12 tidligere elever)
- 8 semistrukturerede kvalitative interviews med 8 LAB-elever<sup>11</sup> integreret på hold i den interne skole \*Semistrukturerede interviews med og opfølgende spørgsmål til de 3 nuværende skoleledere
- Skolernes/institutionernes hjemmesider og øvrige præsentationsmaterialer
- Brainstorming (og æstetiske udtryk for tiltag, greb, metoder) med i alt 38 medarbejdere (primært lærere, men også faglærere og socialpædagoger)
- 65 cases fra skolernes hverdagspraksis (*Re-story-ations*) fortalt, analyseret og diskuteret af medarbejderne i grupper

---

<sup>10</sup> Hvis nu den gode fe var kommet forbi og havde givet mulighed for at få ønsker opfyldt

<sup>11</sup> Elever over 18 år, indskrevet under Lov om Aktiv Beskæftigelse

- Interviews med 7 relevante ressourcepersoner
- Forskers semistrukturerede observationer og logbogsnotater ift. fysiske rammer, materialer, organisering og diskurser i anvendt praksis

## **7. Undersøgelsens metateoretiske afsæt**

Her skal kort nævnes referencer til undersøgelsens metateoretiske tilgang.

Undersøgelse og analyse har afsæt i åben systemteori (Bateson, 1990 [1972]; Kristensen, 2013) og er inspireret af Foucaults dispositiv-tænkning og –analyse\*), hvor dispositive fremanalyseres på baggrund af konstruktioner og netværk af strukturer, teknologier, institution, diskurs og viden genkendt i et historisk perspektiv<sup>12</sup>. (Foucault, 1980; Helm, 2020; Raffnsøe & Gudmand-Høyer, 2004). Se evt. Bilag 3, vedr. Dispositiv-begrebet som inspiration til analyse.

## **8. Eksisterende viden på området**

### **8.1 Litteratursøgning**

Der er i de seneste år gennemført projekter og foretaget undersøgelser på undervisningsområdet specifikt for børn og unge med diagnoser inden for autismspektret, men der er i skrivende stund ikke kendskab til tilsvarende aktuelle danske forskningsprojekter med fokus på interne skoler for elever med blandede og evt. individuelt komplekse problemstillinger/psykiatriske diagnoser.

En litteratursøgning, hvis struktur primært bygger på *Partial Classification of Qualitative Research*, bearbejdet efter Tesch<sup>13</sup> (Gough et al. 2013: 153) og er trinvis opbygget (Ibid.: 2013: 11), blev gennemført pr. 26.05.2021 i databaser tilgængelige for Region Midt, dvs. *Cinahl, Cochrane, PsycInfo, PubMed, Web of Science, Scopus, PsycArticles og Eric*. Søgningen blev afgrænset til det skandinaviske område på baggrund af disse landes generelle lighed i samfundsmæssige og kulturelle forhold samt ligheder ift. skolesystemer og uddannelsesmæssige og pædagogiske værdier.

Der blev søgt med forskellige søgeprofiler bestående af varierede kombinationer af især de trunkerede begreber: *intern\**, *skole\**, *(døgn)institution\**, *hjem\**, *undervis\** og *psykiatr\**. Det viste sig, at når det centrale og specifikke begreb '*psykiatr\**' indgik, blev antallet af hits kraftigt reduceret: N=6 hits viste sig ved skimming, N=1 skimming tegnede til at være relevant, hvilket desværre ved nærmere gennemlæsning viste sig ikke at være tilfældet.

<sup>12</sup> Hvor det overlades til forskeren at operationalisere, hvordan dels forholdet mellem det diskursive og ikke-diskursive kan analyseres, dels hvorledes samspillet mellem forskellige dispositive fungerer (Christensen & Hamre, 2018)

<sup>13</sup> Se Tesch, J. 1990

Det skal derfor bemærkes, at de artikler, aktuelle undersøgelser og rapporter, som denne rapport refererer til, omfatter et bredt spekter af 'interne skoler' (og specialundervisning) set i forhold til bl.a. målgrupper (fx *udsatte* eller *anbragte* børn og unge), lovgivninger og organisatorisk tilknytning.

I forhold til både studier og teoretiske referencer var den oprindelige ambition kun at inddrage litteratur af nyere dato, dvs. efter 2010, da der siden 2010 har været en række undersøgelser af interne skoler generelt, som har udmøntet sig i en række nye lovgivninger og krav og har reduceret antallet af interne skoler. Desuden har der de senere år været en stigning i antallet af børn og især unge, der i Danmark får psykiatriske diagnoser.

Det viste sig imidlertid, at der kunne refereres til flere rapporter af nyere dato, herunder den tværministerielle rapport af maj 2021, rapporter af lidt ældre dato, bl.a. Signaturprojektet om anbragte børns læring (2013), men ift. teoretiske referencer måtte perioden udvides, hvilket ses bekræftet af, at Rambølls rapporter udarbejdet for B&U-ministeriet stort set kun refererer til litteratur af ældre dato.

## 8.2 Grunddata

Som det også er blevet anført i *Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe (2021)* mangler der generelt både transparens og grunddata på området, hvilket også har præget vidensindsamlingen i denne undersøgelse. Dette ikke alene på et landsdækkende/generelt niveau, men også ift. at indhente oplysninger fra de tre implicerede skoler, fx manglende adgang til resultater fra afgangsprøver, når eleverne aflægger deres afgangsprøver i andet regi, eksempelvis på den nærliggende folkeskole, hverken for lærere eller skoleleder. Derfor har forsøget på at udarbejde opgørelser for karakterniveauet på de enkelte skoler været afhængigt af bl.a. elevernes villighed til at orientere medarbejderne om resultaterne. Det var således ifm. undersøgelsen planlagt at udarbejde en opgørelse over karaktergennemsnit for 9. klasses afgangselever i de enkelte fag og over en årrække, hvilket måtte opgives, da kun en af skolerne havde direkte adgang til de ønskede data.

## 8.3 Følgegruppe

Der blev ifm. undersøgelsen nedsat en følgegruppe bestående af en bred vifte af fagpersoner fra forskellige relevante områder. Denne gruppe bidrog med viden og ydede gennem undersøgelsens forløb en uvurderlig sparring, støtte og vejledning samt stillede en række konstruktive spørgsmål til såvel undersøgelsesprocessen som indholdet.

Følgegruppen bestod af:

- Henrik Kaustrup, konsulent I FADD (Foreningen af Danske Døgninstitutioner)
- Lotte Hedegaard-Sørensen, lektor, DPU, AU
- Poul Erik Clausen, generalsekretær i Jysk Børneforsorg/Fredehjem
- Marianne Berg, konsulent, tidl. pædagogisk leder på Kragelundskolen, Aarhus
- Ole Steen Kristensen, professor i psykologi, BSS, AU
- Jan Jaap Rothuizen, docent, VIA
- Pia Jørgensen Hutters, konsulent, PPR., Aarhus
- Lisbet Madsen, speciallærer, tidl. PPR, Bestyrelsesmedlem i SIND Århus /Samsø

## **9. Undersøgelsens genstandsfelt**

Jf. reglerne i folkeskolelovens § 20, stk. 5, kan der indrettes specialundervisning i dagbehandlingstilbud eller i et efter serviceloven oprettet eller godkendt anbringelsessted (såkaldte interne skoler).

En elev kan henvises til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i et dagbehandlingstilbud eller et anbringelsessted, hvis det vil være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven i kortere eller længere tid i dagbehandlingstilbuddet eller på anbringelsesstedet for eksempel på grund af elevens svære adfærdsvanskeligheder.

En henvisning til specialundervisning i et dagbehandlingstilbud eller et anbringelsessted forudsætter, at eleven af de sociale myndigheder af sociale grunde er henvist til dagbehandlingstilbuddet eller anbragt på et anbringelsessted.

I skoleåret 2017/18 var der i Danmark 167 interne skoler med i alt 2.754 elever (Undervisningsministeriet, 2018).

I skoleåret 2019/2020 var der 157 interne skoler med i alt 3.250 elever (B & U-ministeriet, 2021).

Fra 2012-2017 skete der en fordobling i antallet af skoleelever med en psykiatrisk diagnose fra 26.602 til 40.541 og folkeskolernes specialklasser oplevede en stigning fra 10.836 elever til 15.551 elever (<https://skolemonitor.dk/nyheder/art6448229/Markant-flere-elever-med-diagnoser-i-folkeskolen>, 2018).

Der eksisterer så vidt vides ikke opgørelser over, hvor mange børn og unge med psykiatriske diagnoser, der er elever i de benævnte interne skoler.

Denne undersøgelse er gennemført i perioden maj 2021- maj 2022.



De interne skoler, der indgår i undersøgelsen, er valgt ud fra kriterier om at være specialundervisningstilbud og kombinerede behandlings- og specialundervisningstilbud på døgninstitutioner for normalt begavede børn og unge i alderen 12-23 år med blandede og evt. komplekse psykiatriske diagnoser.

Der er tale om de interne skoler på:

- Holmstrupgård ([www.holmstrupgaard.dk](http://www.holmstrupgaard.dk))
- Dyssegården (<https://dyssegaarden.dk/>)
- Nødebogård (<https://www.densocialevirksomhed.dk/nodebogaard/Sider/default.aspx>)

Holmstrupgård er en selvejende institution med regional driftsoverenskomst beliggende i Jylland (Region Midtjylland), mens Nødebogård (Region Hovedstaden) og den private institution Dyssegården er beliggende på Sjælland.

## **10. Kommentarer ifm. citater**

Rapporten bygger på en lang række citater, hvoraf enkelte er inddraget, hvor det er fundet relevant. Af hensyn til tekstens omfang er imidlertid en lang række elevcitater at finde i Bilag 4.

Det er vægtet, at også citater, der repræsenterer oplevelser og holdninger, som står i modsætningsforhold til flertallets meninger, er taget med, derimod er citater, som næsten udtrykker de samme holdninger valgt fra. Dette kan i nogle tilfælde medføre, at der kan se ud til at være ligevægt i modsatrettede holdninger i besvarelsen af et spørgsmål. Det vil derfor være relevant gennem læsningen af rapporten, at sammenholde svarene med de kvantitative opgørelser, hvor det er muligt.

Nogle af de interviewede unge forekommer ind imellem sprogligt usikre, muligvis pga. af den uvante og lidt udfordrende situation. Da der i undersøgelsen ikke er tale om en egentlig diskursanalyse, er det i nogle tilfælde af hensyn til og med respekt for elevernes holdninger, valgt at reducere antallet, hvis der forekommer mange gentagede og meningsforstyrrende *Øh'er* og gentagende adverbelle indskud som: *så, altså, sådan'er, ja'er, men, at, og, hvad hedder det ind* imellem udeladt af hensyn til at samle helmeningen/sætningen.

## **11. Forskningsetiske aspekter**

### **11.1 Forskerposition**

Som tidligere lærer i specialundervisning og nu ansat i Holmstrupgårds Administrationsafdeling kunne min forskerposition i undersøgelsen karakteriseres som delvis *at-home-etnografisk* (Alvesson, 2017; Alvesson & Einola, 2018). Min tilknytning til praksis har medført, at jeg har haft adgang til feltet og dertil relateret viden, men dog alligevel har haft armlængde til de medvirkende i undersøgelsen. Omvendt har mit tilhørsforhold til praksis også uundgåeligt præget såvel mit

engagement som fokus. For således at reducere dette som en bias i undersøgelsen, har jeg konstant haft opmærksomhed på at skabe og fastholde et distanceret og dermed mere nuanceret og blik på forskningen vel vidende, at også eventuelle forventninger, sympati eller antipati, misundelse eller beundring, tillid eller mistillid har kunne spille ind især ift. medarbejderne på de tre skoler.

## **11.2 Databehandling**

Undersøgelsen har fulgt de nationale og internationale standarder jf. reglerne i EU's persondataforordning, GDPR, af maj 2018, og der indgår således eksempelvis fotos af personer i rapporten.

Det blev sikret, at forskningsprojektet Region Midtjyllands retningslinjer for ansvarlig forskningspraksis (2016-2020) blev fulgt, herunder også vedrørende fortrolighed og anonymitet. Undersøgelsen opfylder de formelle krav ift. samtykkeerklæringer og opbevaring/sletning af materiale.

De tre skoler er oftest nævnt som en helhed, men af hensyn til validitet og transparens fremstår de i nogle sammenhænge enkeltvis navngivet.

Alle lærere, pædagoger og elever er anonymiserede, og identiteten på sidstnævnte er i citater og eksempler sløret på forskellig vis.

Ved næsten udelukkende at lade delementer fra cases indgå som eksempler, i stedet for casene i deres helhed, er krav om, at hverken nuværende eller tidligere elever bør kunne genkendes yderligere imødekommet.

Der er i overensstemmelse med lovgivningen ikke rettet direkte henvendelse til skolernes tidligere elever, men ad forskellige kanaler orienteret om undersøgelsen med opfordring til evt. selv at tage kontakt i samme forbindelse.

Data af fortrolig karakter blev opbevaret i overensstemmelse med Datatilsynets og Region Midtjyllands gældende retningslinjer. Journalindsigt, CPR-numre eller medicinske indgreb indgår ikke i undersøgelsen. I tilfælde, hvor deltagernes eksempler og ytringer ville kunne føre til eventuel genkendelighed, er der givet samtykke før videreformidling.

### 11.3 Videnskabelig stringens vs. interviewenes didaktik

I forbindelse med interviewene med de nuværende og tidligere elever har en række pædagogisk psykologiske og didaktiske overvejelser spillet ind. Eksempelvis viser erfaringer fra tidligere undersøgelser på institutionerne, at det var særdeles vigtigt at forberede de nuværende elever grundigt inden interviewene, for manges vedkommende gentagne gange, at sikre dem anonymitet, fortælle, hvor de mundtlige interviews vil/kan foregå (evt. fastlagt efter elevens ønske), at tidspunktet er fastlagt på forhånd ud fra elevens ønsker og daglige struktur, at der er høj grad af fleksibilitet ift. at ændre aftalerne og forståelse for, at eleven måske alligevel ikke dukker op på det aftalte tidspunkt. Interviewspørgsmålene var formuleret således, at de kunne besvares helt kort og konkret eller som i andre semistrukturerede interviews udfoldes i det omfang eleverne ønskede og formåede det.

22 interviews med eleverne blev gennemført mundtligt v/fysisk møde i skolens lokaler hhv. efter den unges ønske på en café, seks som telefoninterviews og fire som skriftlige besvarelser. 7 elever frabad sig, at interviewene blev optaget som lydfilet.

Nogle af eleverne blev fulgt til interviewet af en lærer, mens andre efter aftale skulle hentes et bestemt sted. Da tidligere erfaringer fra interviews med unge med psykiatriske diagnoser var, at de kan være bange for at sige noget '*forkert*' og dermed komme til at kritisere eller '*skade*' andre, måtte udviklingsmålet med undersøgelsen ofte pointeres flere gange, inden interviewet kunne begynde og trods forsikringen om anonymitet, måtte der gives mulighed for, at de interviewede kunne fravælge lydoptagelsen. Af samme årsag var de fleste spørgsmål søgt 'afdramatiseret' gennem positiv (re)formulering; fx "*synes du lærerne er/var gode til at XX?*" i stedet for: "*Synes du, at nogle af lærerne er dårlige undervisere*". Det var desuden hensigtsmæssigt ift. selve interviewet som interviewer at være rummelig og ikke lade interviewet forstyrre af elevernes udfordringer i adfærd.

Der blev ikke spurgt ind til elevernes diagnoser, dels ud fra en betragtning om, at psykiatriske diagnoser er øjebliksbilleder, og at diagnoser for især unge kan forandre sig over relativt kort tid og at det, ligesom i skoletiden, ikke er sygdommen og den psykiske lidelse, der som udgangspunkt skulle fokuseres på, men på eleverne, som 'hele mennesker' med en række ressourcer og erfaringer. Elevernes meddelsomhed, deres hukommelse, formulerings- og koncentrationsevne, sproglige og sociale formåen på interviewtidspunktet medførte, at nogle interviews blev meget korte, dvs. af omkring 10 minutters varighed, mens andre varede i flere timer.

Ift. interviews af de tidligere elever blev disse ikke alene vanskeliggjort af, at kontakten til dem kunne være mistet, og at de er spredt over hele landet; Det var rent juridisk ikke tilladt at opsøge dem

personligt ifm. interviewene. Dette giver god mening ift. dem, der ønsker være 'startet på en frisk' og lade deres fortid på institutionen ligge, men samtidigt er der det problem, at mange tidligere elever faktisk ønsker at bevare kontakten til institutionen, men ikke har overskud til selv at tage initiativ. Således udmøntede mere generelle opslag/opfordringer til at henvende sig i et begrænset antal interviews med tidligere elever. Interviewene med disse unge blev af især logistiske årsager primært gennemført som telefoninterviews og skriftlige besvarelser

## **12. Begrebsafklaring og definitioner**

Nedenfor redegøres i alfabetisk orden for betydningen en række af de begreber, der anvendes i rapporten.

**12.1 Autenticitet** skal i nærværende sammenhæng forstås som underviserens personlige engagement, ægthed og en intention, der ikke alene retter sig imod undervisningens indhold, men også mod at inspirere eleverne til at lære. Den autentiske lærer viser respekt for eleven og samarbejder med kolleger (Laursen, 2007). Dette bør ske på baggrund af en værdibaseret, faglig grundantagelse om *”at de mennesker, man arbejder med, skal have mulighed for selv at tage stilling, selv at være aktør og deltager”* (Ibid.: s.19).

### **12.2 Diagnoser**

Anvendelsen af diagnosebegrebet i rapporten er udtryk for den præmis, der ligger til grund for, at eleverne visiteres til og indskrives på de tre interne skoler og således ikke udtryk for medarbejdernes måde at betragte eller møde eleverne på. De aktuelle diagnoser er kendt for lærerne, men der arbejdes med en holistisk tilgang og viden om, at diagnoser ikke alene er øjebliksbilleder, men også komplekse.

**12.3 Didaktik** skal forstås som undervisningsteknologier, dvs. i en *bred* forståelse Nielsen (2006: Kap. 2) som viden, teorier, redskaber, der anvendes i det daglige arbejde, herunder bl.a. modeller/metoder, disciplineringsredskaber og fysiske rammer samt dannelsesstærkning (Andersen & Ellegaard, 2012) Forskelle og sammenfald ifm. special- og almindidaktik vil ikke blive diskuteret i rapporten, men kan bl.a. hentes i Hansen og Mårtensson, 2017, hvorfra dog skal nævnes Hedegaard-Sørensens underbyggede karakteristik af, hvorledes specialskolelæreres didaktiske praksis bygger på tre forskellige former for viden, nemlig kendskabet til elevernes samlede personlige, sociale og faglige situation, viden om forholdet mellem den enkelte elev og fællesskabet samt det tætte tværgående samarbejde med andre faggrupper og pårørende og (Ibid.: s 316-317).

## 12.4 DiS-3

Undersøgelsens navn DiS-3 står for Didaktik/Døgninstitutioners i Interne Skoler/s Socialpædagogiske Specialpædagogik). DIS3 er desuden betegnelsen for: *Et enzym i menneskets cellekerner, der indgår i en proces, som medvirker til hurtigt nedbrydning af Ribonukleinsyre (RNA), så der ikke sker en katastrofal ophobning, som kan forstyrre og forsinke andre vitale cellulære processer*<sup>14</sup>. Navnet kan således forstås som en metafor for, hvad også tidligere undersøgelser har dokumenteret (bl.a.: Vinnerljung et al., 2010): At skolegangen på de interne skoler er af afgørende betydning for elevernes udvikling.

## 12.5 Fælles tredje

Det er veldokumenteret, hvor store potentialer, der er at hente gennem både deltageres og professionelles møder omkring et fælles tredje. Det drejer sig om potentialer ift. såvel individuel og social udvikling, oplevelser af flow og synergieffekt (Andersen, 2006) 'flow-clicking'<sup>15</sup> og emotionel merværdi (Helm, 2009), som opnås gennem meningsgivende fælles aktivitet og udgør solide trædesten for både opbygning af relationer og 'faglig'/interessemæssig udvikling. (Helm, 2020; Husen, 1996; Lihme, 2002, 1988).

## 12.6 Greb, tiltag og metoder

kan ifm. rapporten nuanceres som nedenfor anført.

Med greb menes der Valg og aktiviteter, medarbejderne i praksis tyer til, initierer eller sætter i gang mere spontant, sensitivt, intuitivt og kreativt i samværet med eleverne.

## 12.7 Inklusion versus integration og eksklusion

Inklusion forstås i rapporten, som det at være omfattet af en bestemt afgrænset gruppe/tilhørende en bestemt kategori. Eksklusion, som det at være udenfor tilsvarende. Begrebet integration anvendes i denne rapport, som det at føle sig som hørende til i en gruppe eller kategori. (Kristensen, Obermann & Dolmer, 2010). Differentieringen mellem inklusion og integration er søgt defineret af en række forskere. Her kan eksempelvis drages parallel til, hvad indenfor noget didaktisk forskning kaldes "kvalitativ inklusion" (Alenkær, 2017).

---

<sup>14</sup> (Se artikel "Identification of a Nuclear Exosome Decay Pathway for Processed Transcripts" i Molecular Cell., Professor Torben Heick Jensen, Institut for Molekylærbiologi og Genetik, Centre for mRNP Biogenese og Metabolisme, Aarhus Universitet)

<sup>15</sup> "Se Csikszentmihalyi, 2008.

## 12.8 Interne skoler

Døgninstitutioners interne skoler skal jf. udkastet til den nye ministerielle aftale om styrkelse af undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge (marts 2022) benævnes som "Specialundervisningstilbud" og Dagbehandlingstilbud skal hedde "Kombinerede behandlings- og Specialundervisningstilbud". Begrebet interne skoler, som de blev betegnet ved projektets begyndelse, vil dog blive fastholdt denne rapport igennem.

**12.9 Læring** forstås som de forandringer, der sker for hver enkelt elev, som kan være resultater af socialt samspil, dialog og samarbejde. Læringsbegrebet bygger her på sociokulturel, situeret forståelse samt kognitive (ikke *kognitivistiske*) teorier og neuroaffektiv udviklingspsykologi (Fredens, 2018; Hart, 2016; Hart & Schwartz, 2008; Lave & Wenger, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Stern, 2000).

## 12.10 Pædagogik

Pædagogik kan set fra et system-teoretisk almenperspektiv karakteriseres som *det at deltage i relationer, hvor der ikke findes oplagte sammenhænge mellem årsag og virkning og hvor et tiltag kan ende på mange forskellige måder, at have mod til at deltage i processer, hvor resultatet ikke givet på forhånd, at skabe rum, hvor dilemmaer og paradokser kan håndteres, at leve med usikkerhed og uforudsigelighed* (Kristensen, 2013: s 147).

## 12.11 Socialpædagogik

**Socialpædagogik** kan forstås som det at opdrage ud fra bestemte normer, at undervise i praktiske, daglige færdigheder, at varetage strukturerede pædagogiske metoder. Der er tale om en form for pædagogik, der i højere grad end den individuelle og almene pædagogik hævder at fastholde en historisk og især samfundsmæssig refleksionsramme (Helm, 2021). Socialpædagogikken har således til formål at befordre integration af udsatte borgere (Kristensen, Obermann & Dolmer, 2010).

Socialpædagogik bør være kreativ, forholde sig nysgerrigt og undersøgende i en pædagogisk ramme (kultur), som er værdibaseret og refleksiv i samspilsprocesserne med psykisk sårbare borgere (Rothuizen og Boldsen, 2016: s. 23).

**12.12. Specialpædagogik** har tidligere været forstået som kompenserende teknikker i den pædagogiske praksis. Nyere teorier karakteriserer den dog med reference til Oettingen<sup>16</sup> (Mårtensson, 2017: Kap. 1) som en faglighed, der også er indlejret i både materie, kultur og historie (Mårtensson, 2017: s 22).

I denne sammenhæng vil den tidligere definition dog gøre sig gældende, bl.a. for at kunne anskueliggøre, hvorledes specialdidaktikken forstås og praktiseres i den socialpædagogiske kontekst.

### **12.13 Tiltag**

Konkrete handlinger, som medarbejderne alene eller sammen har planlagt at foretage. Anvisninger, der dog ikke har karakter af at være deciderede metoder

### **12.14 Titlen pædagog**

Hhv. socialpædagog anvendes i flæng i rapporten, da betegnelserne og de pædagogiske professionsuddannelser gennem en årrække løbende har varieret deres studieordninger mv. Det centrale er, at de pædagoger, der er tilknyttet skolerne og institutionerne, primært har socialpædagogiske funktioner, men nogle kan dog have en decideret skolepædagogisk specialisering.

**12.15 Trivsel** forstås som en grundlæggende følelse af at have det godt. Trivsel kan forstås som en positiv oplevelse af livet (bl.a. Seligman, 2002), men vi ser det også som momentvise oplevelser af positive emotioner, der evt. virker selvforstærkende.

**12.16 Undervisning** skal forstås, som de aktiviteter og processer, som lærerne planlægger, katalyserer og sætter i værk (bl.a. Skaalvik & Skaalvik, 2018).

### **12.17 Værdier**

Er i denne sammenhæng et ideal, et perspektiv på det underviserne kan, vil og bør gøre i den interne skoles praksis. Værdierne kan tænkes som *funktioner* bag vores valg, handlinger, tiltag, greb og metoder (Kirkeby, 2021).

---

<sup>16</sup> Se Von Oettingen, 2010: s 10 og 163)

## 12.18 Om diskurser i øvrigt

Undersøgelsen viser, at den diskurs, der anvendes af lederne og medarbejderne på de interne skoler refererer til såvel special-, social- som almenpædagogiske vidensområder og omfatter både psykologiske, sociologiske, undervisningsdidaktiske og psykopatologiske termer. Da feltet i høj grad synes at fordre en høj grad af kontekstuel kreativitet indgår også lokalt en række hverdagsprægede udtryk og metaforer fx: "*at spille andre gode*", "*at gribe bolden*", "*at have antennerne ude*", "*dieselpædagogik/benzinpædagogik/el-pædagogik*" "*hente/bringe-pædagogik*", "*lange, seje træk*" og "*kommunikativ musikalitet*".

Trods sproglige nuanceringer fx mellem *diesel-* og *benzin-pædagogik* var der både genkendelighed og store sammenfald mellem de anvendte termer på de tre implicerede institutioner. Termerne "*børnene*" og "*de unge*" blev på alle tre institutioner anvendt i lige så høj grad som udtrykket "*elever*".

Der indgår i undersøgelsen imidlertid ikke nærmere analyse af den anvendte diskurser ud over i sammenhænge, hvor der er tale om signifikante eller markante formuleringer.

## 13. Historisk rids

Da fænomenet 'intern skole' skal forstås i lyset af områdets historiske og kulturelle oprindelse og udvikling, er her nedenfor i punktform skitseret et historisk rids over politiske udspil og tiltag på området samt nogle effekter af, og reaktioner på, disse i perioden (1905) 1928-medio 2022:

- **1905:** Børneloven indføres i Danmark. Den drejer sig om at fjerne og udskille "kriminelle, usædelige og forsømte børn og unge". Heraf anbringes de fleste i private familier. De børn, der anbringes på institutioner hører lovgivningsmæssigt under Undervisningsministeriet og Justitsministeriet.
- **1928-1967:** Børneforsorgens overinspektion holder øje med, at der er balance mellem den tid anbragte børn og unge arbejder og den tid de modtog undervisning. Der blev ofte set tendenser til, at undervisningsdelen blev nedprioriteret og ikke var tilstrækkelig hensyntagende (Eks: Holmstrupgård, Helm, 2016)
- **1967:** Skolegangen på institutionen skal *stå mål med Folkeskolens formålsparagraf* fra 1937.
- **1975:** Ny folkeskolelov med vægt på åndsfrihed og demokrati
- **1976:** Bistandsloven skal sætte ind med helhedsorienteret hjælp for at kunne imødekomme bistandsmodtagernes mangesidige behov.
- **1984:** Døgninstitutioners interne skoler hører under Sociallovgivningen
- **1989:** Indsættelse af passus om, at elever anbragt på amtskommunale døgninstitutioner ikke behøver at følge undervisning i folkeskolen, hvis undervisningen på institutionen *står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen*. Krav om bl.a. fysik samt mulighed for eksamensret.
  - **1998:** Lov nr. 412 & 413 ("Lov 14"). Ændring af lov om folkeskolen især på baggrund af ønsket om mere *ordnede forhold* på opholdsstederne og *stærkelse af elevernes retstilling ift. at have samme muligheder for uddannelse, som alle andre*. Undervisningsoverenskomst (efter forudgående godkendelse af bl.a. undervisernes kvalifikationer og uddannelse).



- Visitation (§20.1.(specialundervisning) hhv. §20.2 (vidtgående specialundervisning) og årlig re-visitiation gennem PPR
- Fag og timetal. Eleverne har krav på samme udbud, som i folkeskolerne.
- Dispensationer kan gives (ekskl. dansk og matematik), men der skal kompenseres med anden undervisning
- Individuelle elevplaner samt læseplaner (jf. det stedlige skolevæsen), time- og undervisningsplaner
- Eksaminer. Prøveretten overgår til de stedlige kommuners skoler, også for de interne skoler, der tidligere havde fået godkendt egen eksamensret.
- Tilsyn (amter hhv. den stedlige kommunale PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning))
- Økonomi. Budgetterne opdeles for opholdsdelen hhv. undervisnings-/dagbeskæftigelsesdelen
- **2007:** Strukturreformen. *Ansvar og tilsynspligt for al undervisning overdrages til de kommuner, hvori den interne skole er beliggende.*
- Der kan laves undervisningsoverenskomster mellem kommuner og bl.a. regionale institutioner
- Minimumskrav om 10 elever
- Nu gælder *folkeskolelovens krav også ift. fagrække, timetal og afsluttende prøver*
- Kommunalt tilsyn (PPR). Regional godkendelse.
- **2014:** Folkeskolereformen, Ny folkeskolelov (Se artikel fra *Skole og forældre*<sup>17</sup>)
- **2016:** Rambøll rapport: *Styrkelse af kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning*
- *Hyrdebrev*<sup>18</sup> til samtlige kommuner på baggrund af folketingets ombudsmands undersøgelse på 5 interne skoler. Af disse tilbyder de 3 ikke undervisning i den fulde fagrække og der mangler dokumentation for afgørelser om elevernes fritagelse for undervisning.
- **2018:** Rambøll udgiver rapport, *Undersøgelse af interne skoler*, og der iværksættes tematisk tilsyn med 8 interne skoler
- Flere interne skoler er blevet nedlagt
- **2019:** Nyt hyrdebrev til kommunerne. Jf. 2016 samt lægeerklæring ifm. nedsat undervisningstid og dokumentation for fritagelser fra eksamen
- **2020:** Børne- og undervisningsministeren meddeler, at hun overvejer at nedlægge alle interne skoler. Der nedsættes en tværministeriel arbejdsgruppe til undersøgelse af området.
- Undervisningsministeriet iværksætter tilsyn med 20 interne skoler samt tilsyn med de pågældende skolers kommunale tilsyn. Det medvirker til et tættere samarbejde med PPR omkring dokumentation.
- **Maj 2021:** Rambøll udgiver ny rapport
- **2021-2022:** Der nedsættes en arbejdsgruppe, en alliance bestående af SL (Socialpædagogernes Landsforbund), DAV (De anbragtes vilkår), Selveje Danmark, (LOS) LandsOrganisationen for Sociale tilbud og FADD (Foreningen af Døgn- og Dagtilbud for udsatte børn og unge), der udarbejder 5 anbefalinger, som skal give mere fleksibilitet og flere muligheder til børn og unge på interne skoler og dagbehandlingstilbud ifm. regeringens kommende udspil for området (hentet fra: [https://www.fadd.dk/filer/Alliancen\\_interneskolers\\_dagbeh\\_1.pdf](https://www.fadd.dk/filer/Alliancen_interneskolers_dagbeh_1.pdf))
- **Marts 2022:** Regeringen (Socialdemokratiet) og Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Fri Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne udarbejder i fællesskab en række ministerielle initiativer, hvis formål er at styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge (Hentet på [www.http://Aftaletekst--002-%20\(2\).pdf](http://Aftaletekst--002-%20(2).pdf)).

<sup>17</sup> Hentes fra

[http://www.skoleborn.dk/feb\\_2016/02-motivation-i-skolen.html](http://www.skoleborn.dk/feb_2016/02-motivation-i-skolen.html)

<sup>18</sup> Opr. en skrivelse fra en biskop til stiftets menigheder og præster om en sag af almen interesse fx. en besked, der på en bestemt søndag skulle læses op fra alle prædikestole i landet

## **14. Lovgivning og bestemmelser**

På anbringelsesområdet gør en lang række lovgivninger sig gældende, som også er med til at danne rammerne omkring de interne skoler. Herunder oplistet:

### **Love og konventioner:**

- Folkeskoleloven
- BEK om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand
- BEK om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand efter folkeskoleloven i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder
- Desuden:
- Persondataforordningen
- Lov om Social Service<sup>19</sup>
- Lov om retssikkerhed og administration på det sociale område
- Databeskyttelsesloven
- Forældreansvarsloven
- Lovgivning og retningslinjer refererende til sundhedsområdet
- FN's Børnekonvention
- FN's Handicapkonvention
- Evt.: LAB – Lov om Aktiv Beskæftigelse
- Evt. STU – Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse

Vejledninger/Bekendtgørelser, bl.a.:

- Børne- og Socialministeriets vejledning nr. 9142 af 2672 2019 om indsatser og særlig støtte til børn og unge og deres familie.
- Vejledning nr. 11056 af 24.11.2015 om folkeskolelovens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

Se desuden evt: <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/juridiske-rammer-og-opmaerksomhedspunkter-i-samarbejdet-om-anbragte-born-og-unges-skolegang-1>

### **14.1 Folkeskoleloven**

Skønt en del forskellige lovgivninger gør sig gældende for de interne skoler, er den centrale lov Folkeskoleloven, hvis formålsparagraf, der gennem rapporten, især vil blive henvist til.

Danmark fik sin første landsdækkende skolelov i 1814. Her betones børnenes udvikling til retskafne mennesker og nyttige borgere i staten. Siden fulgte 1937 (og 1958) med formuleringer om at styrke børnenes karakter med nyttige kundskaber. Fra 1975 og frem lægges vægt på elevernes alsidige udvikling, dannelse til et demokratisk samfund og forældresamarbejde.

Gennem alle perioder har formålsparagraffen fokuseret på skolens dobbelte formål – dannelse og uddannelse, hvilket ofte har givet anledning til debat.

---

<sup>19</sup> Aktuelt: ændring af lov om social service. (Styrkelse af forældres retssikkerhed i anbringelsessager, hensyn til barnets skolegang ved valg af anbringelsessted og ophævelse af adgang til at fastsætte regler om anbragte børns og unges egenbetaling m.v.).

Folkeskoleloven, der er den mest centrale i denne kontekst gengives inkl. §1 og §2:

Hentet den 8. november 2021 fra <https://emu.dk/grundskole/uddannelsens-formaal-og-historie/folkeskolens-formaal>

*"Folkeskolens formål er beskrevet i folkeskolelovens § 1 og står som et overordnet pejlemærke i forhold til folkeskolelovens øvrige bestemmelser. Formålsparagraffen beskriver visionen for folkeskolen ved at udstikke de mål, idealer og værdier, som skal være ledende for folkeskolens daglige virke.*

*§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

*Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

*Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati.*

*§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.*

*Stk. 2. Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.*

*Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.*

Dertil kommer De nationale mål, der kan hentes på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>

Heraf fremgår det, at Folkeskolen skal således udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan og mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

## **14.2 Sundhedslovgivningen**

Da der for dette felts vedkommende er tale om elever med psykiatriske diagnoser, er der desuden lovgivning, retningslinjer, regler og standarder for sundhedsområdet, der gennem de seneste 10 år er ekspanderet og er kommet til at fylde mere og mere på institutionerne ift. fokus såvel som ressourcer.

De tre skoler, der medvirker i undersøgelsen, følger de juridiske rammer og regler, hvilket tidligere har udgjort et generelt kritikpunkt ift. døgninstitutioners interne skoler. Det kan dog allerede i denne forbindelse nævnes, at det ikke alene stiller store krav til skolernes ledere, men også fordrer medarbejdernes kendskab til og bevidsthed om lovgivningen. Det er således på de tre skoler jævnligt nødvendigt med refleksioner og diskussioner ift. love og retningslinjer, hvor det komplekse områdes forskellige lovgivninger støder sammen og/eller i praksis viser sig at udfordre elevernes trivsel, læring og udvikling.

### **14.3 Sygehusundervisningen**

Lovgivningen omkring sygehusundervisning gør sig ikke gældende for de tre skoler til trods for, at udskrivningen af børn og unge fra de psykiatriske hospitaler sker på et langt tidligere tidspunkt end tidligere. Dvs., at de interne skoler for børn og unge med psykiatriske vanskeligheder nu omfatter elever, der tidligere ville være vurderet til at have det så dårligt, at de måtte være indlagt og evt. deltage i sygeundervisningen, nu enten må deltage i de interne skolers undervisning eller leve med en række skift i ind- og udskrivninger ift. den hospitalsmæssige behandling.

Det kan eksempelvis forekomme, at en ung, der har forsøgt at begå selvmord den ene eftermiddag, står 'klar' til undervisning på døgninstitutionens skole den næste dags morgen.

Et andet eksempel er blevet nævnt ifm. undersøgelsen. Det referer bl.a. til Voksenansvarsloven:

Lov om voksenansvar over for anbragte børn og unge under 18 (Voksenansvarsloven) af 1. januar 2017 handler om omsorgspligten ifm. børnene/de unges psykiske og psykiske behov, sociale relationer trivsel og læring. Det pædagogiske personale skal varetage den daglige omsorg og samtidigt tage højde for Grundlovens selvbestemmelsesret, der betyder, at den enkelte persons frihed er ukrænkelig. Enhver form for omsorg kan ses som indblanding og skal derfor være lovlig, og etisk velunderbygget. Den skal varetages individuelt, differentieret og situeret under hensyntagen til barnet/den unges alder, modenhed og funktionsniveau. Guidning (§ 6), afværgehjælp (§ 7) eller magtanvendelser (§ 8) skal altid foregå skånsomt og kortvarigt med mest mulig hensyntagen samt forudgående og efterfølgende dialog.

Loven lægger op til afvejning af, om der er tale om omsorg, overgreb eller omsorgssvigt, hvis eksempelvis en elev, der er selvskader under samvær med andre elever af læreren føres til et andet lokale. Tiltag og den efterfølgende vurdering og indberetning skal således ses ift. både selvbestemmelsesretten som voksenansvarsloven.

## **15. Præsentation af de tre interne skoler**

I dette kapitel præsenteres de tre skoler, der har medvirket i undersøgelsen. Dette først med en karakteristik af skolernes målgrupper og dernæst referencer til skolerne digitale hjemmesider i punktform, alle hentet medio juli 2022. Efterfølgende oplistes nogle faktuelle data efterfulgt af tværgående beskrivelser af skolernes fysiske rammer samt formulering af nogle evt. signifikante forskelle skolerne imellem.

### **15.1 Målgrupper**

Målgruppen for skolerne og undersøgelsen kan defineres som børn og unge i alderen 12-23+ år, der gennem flere år ikke har kunnet gennemføre almindelig skolegang pga. alvorlige psykiatriske lidelser og derfor har behov for længerevarende behandlingskrævende indsats (i forhold til pædagogisk ramme, skoletilbud, psykologisk og medicinsk behandling) i regionalt eller tilsvarende privat tilbud.

Mange af eleverne har for alle tre skolers vedkommende komplekse psykiske udfordringer og flere psykiatriske diagnoser (komorbiditet).

Dyssegårdens skole omfatter normaltbegavede børn og unge i alderen 10-18 (19-23+) år, Nødebogårds skole, normaltbegavede børn og unge i alderen 6-18 år (22-25år) med psykiske lidelser og udviklingsforstyrrelser og Holmstrupgårds skole, børn og unge i alderen 12-18 år (18-23+) år med alvorlige psykiatriske diagnoser. Der er for skolernes vedkommende tale om diagnoser som bl.a. Skizofreni- og psykoselidelser, angst, tvangstanker og tvangshandlinger (OCD), Tourettes syndrom, Spiseforstyrrelser, svær selvskadende adfærd, personlighedsforstyrrelser, affektive sindslidelser (Depression og mani) samt opmærksomhedsforstyrrelser (f.eks. ADHD, ADD) eller autismespektrumforstyrrelser.

Nedenfor citeres indledningerne til præsentationer på skolernes hjemmesider efterfulgt af de respektive links:

### **15.2 Nødebogård**

- *Nødebogård Alle skolepligtige børn og unge på Nødebogård modtager undervisning i Behandlingsskolen.*
- *Behandlingsskolen varetager undervisning og behandlingsaktiviteter for ca. 24 elever. Der er ca. 6 elever pr. hold.*
- *Undervisningen tilrettelægges individuelt og hver elev har deres eget individuelle skema. Undervisningen kan enten foregå som holdundervisning, som delvis hold- og eneundervisning eller som eneundervisning.*

Hentet fra:

<https://www.densocialevirksomhed.dk/nodebogaard/afdelinger/behandlingsskolen/Sider/default.aspx>

## 15.3 Dyssegården

- *Dyssegården har sin egen interne skole, som har specialiseret sig i specialundervisning af de børn og unge, som er indskrevet i Dyssegårdens døgn- og dagbehandling. Skolen tilbyder desuden særligt tilrettelagte uddannelsesforløb (STU) i op til 3 år.*
- *Skolen følger den overordnede behandlingstilgang – den psykodynamiske miljøterapi – som omfatter alle aktiviteter og alle personalegrupper på Dyssegården. Den fundamentale tanke i Dyssegårdens skole er struktur, ro og forudsigelighed. Vi arbejder med udgangspunkt i den enkelte elev og eleverne har som oftest individuelt skema og aftaler som tilgodeser den enkeltes behov.*
- *Strukturen og forudsigeligheden betyder, at de enkelte elever aldrig stilles overfor forventninger, de ikke kender til i forvejen. Der er en tydelig og klar forventningsafstemning mellem lærerne og de enkelte elever omkring alle forløb og alle opgaver i en skoledag.*

Hentet fra: <https://dyssegaarden.dk/indsats/skolen-intern-skole/>

## 15.4 Holmstrupgård

- *Holmstrupgård har egen intern skole og eget værksted både for undervisningspligtige unge samt unge, der er over den undervisningspligtige alder. I skole og værksted er der indskrevet mellem 50-60 elever i alderen 12 til 23 år. Skolen og værkstedet er primært til unge, som bor på Holmstrupgård. Det er dog også muligt at indskrive unge, der bor hjemme og er inden for målgruppen.*
- *Undervisningen foregår på små hold, men kan også tilrettelægges som eneundervisning, f.eks. ved opstart. Vi tilstræber at skabe en stemning på holdene præget af ro, omsorg, tryghed og tolerance.*
- *Som udgangspunkt begynder undervisningen hver dag kl. 8.00 og slutter kl. 14.50.*
- *Hver elev får sit eget skema sammensat ud fra hans eller hendes særlige forudsætninger, ønsker og behov under hensyntagen til gældende lovgivning m.m.*

Hentet fra: <https://www.holmstrupgaard.rm.dk/skole-og-afdelinger/skole-og-dagtilbud/>

## 15.5 Skolernes fysiske rammer

### 15.5.1 Omgivelser og opland

De tre interne skoler er placeret centralt på de tre behandlingsinstitutioner, der alle er beliggende i naturskønne områder med 6-8-km. til nærmeste større by. Dette giver institutionerne og skolerne gode muligheder for bl.a. fysiske aktiviteter, fx boldspil, bålhygge og ikke mindst dyrehold, der viser sig at have stor betydning for ikke alene de unges afstresning og trivsel, men i mange tilfælde også

udgør trædesten for relationsopbygning med skolevægrenede unge eller konkret inspiration for undervisningen. Den relativt korte afstand til de nærliggende større byer giver i skolemæssig sammenhæng gode muligheder for ekskursioner/udflugter, indkøb og overkommelig afstand for de hjemmeboende elever, der til dagligt modtager deres undervisning på skolerne.

De to interne skoler med regionale tilhørsforhold, Nødebogård og Holmstrupgård, har begge en lang historie. Bygningerne har deres oprindelse som godser/herregårde og anvendelsen af dem til behandlingsmæssige formål har stået på siden 1920'erne hhv. 1950'erne.

Dyssegårdens bygninger, der også placerer sig på en tidligere herregårds arealer er af nyere dato. Institutionen har eksisteret siden år 2000 og til forskel fra de to regionale institutioner, hvor bl.a. skolebygningerne udgør en del af mere eller mindre æstetisk harmoniseret 'knopskydning' ligger Dyssegården bygninger vel spredt på en kuperede grund, men som en harmonisk helhed. Den interne skole er her udbygget med konferencerum, sportshal og café samt et moderne og veludstyret sanserum, som kan benyttes af eleverne i skoletiden, hvis der skulle være behov for det.

Nedenstående fotos har til hensigt at give en fornemmelse af de oprindelige 'gårde', nutidige karakteristika og 'glimt' af selve skolebygningerne (Fotos fra Internettet) (Figur 1).

Fælles for de tre institutioner er, at de interne skoler er placeret centralt ift. både døgnafdelinger og administrations-/hovedbygninger. Som det senere vil fremgå, har netop det overskuelige i at komme til og fra afdelingerne, haft stor betydning for elevernes fremmøde. Dette bl.a. fordi, at flere elever lider af social angst eller andre former for angst, der kan gøre lang transporttid eller befordring i offentlig transport til en uoverskuelig barriere.

### **15.5.2 Fællesarealerne**

Overskuelighed bliver ifm. undersøgelsen ofte nævnt som et centralt begreb ifm. elevernes trivsel i de interne skoler. Dog kan det for udefrakommende opleves som vanskeligt at finde rundt – især at finde frem til eksempelvis nogle af faglokalerne. Samtidigt kan dette dog opleves i modsætning til traditionelt institutionelle indretninger, som mere hyggeligt og intimt.

Skolernes fællesarealer er indrettet meget forskelligt, men alle med mulighed for både fælles sociale aktiviteter (med møbler, der lægger op til fx samtale, spisning eller brætspil) og tilbagetrækning til mere 'private' sfærer i form af eksempelvis massage- eller sækkestole.

Meget store puslespil og spillecomputere med bløde kontorstole udgør fleksible 'mellemting' mellem fælles og individuelle aktiviteter.

Både udendørsfaciliteter, som bålpladser og boldbaner, samt fælleslokalerne lægger på mange måder op til elevernes eksponering i det sociale felt. Dette fra *legitim perifer deltagelse*, hvor man 'lærer af at se, hvordan andre agerer i den sociale (og evt. faglige) kontekst (Lave & Wenger, 2003) til decideret fælles aktivitet. De fleksible muligheder ser da også ud til at være nødvendiggjort af utryghed og usikkerhed, som det senere vil fremgå, som opleves af mange ifm. fastlagte/skemasatte pauser. Der er på ingen af skolerne en klokke, der ringer 'ind og ud' ved timernes afslutning eller begyndelse.

### 15.5.3 Undervisningslokalerne

Flere forskere har forsøgt at kortlægge rummets betydning for undervisning/læring (bl.a. Clasen & Thomsen, 2019; Szulevicz, 2010; Øfsti, 2014). De tre interne skoler har indrettet deres undervisningslokaler på meget forskellig vis, men samtidigt synes det tydeligt, at netop rummenes beliggenhed, indretning, lys- og lydforhold pga. disse 'teknologiers' særlige betydning udgør en form for eksperimentarier. På to af skolerne, hvor der arbejdes med begrebet klasse som en del af den organisatoriske struktur, har afgangsklasserne deres eget lokale, mens den tredje skole, hvor elevernes skemaer er helt individuelle, har indrettet sig med en ordning, som minder om engelske skoler, hvor hver lærer har sit 'eget' lokale indrettet ift. det eller de fag, der her undervises i, men med mulighed for både to-lærer ordning og åbning mellem flere af lokalerne.

På en af skolerne har man i flere af 'klasserne' placeret en-mands skoleborde på rad og række med front mod læreren og tavlen, mens der på en anden i alle lokaler er placeret et stort bord i midten med individuelle arbejdsplader omkring. Der ses kun få "båse", som tidligere udgjorde hjørnesten i specialundervisning af især elever med ADHD og inden for autismspektret.

Til trods for en erkendelse af, hvordan der med tiden er risiko for, at der bliver nogle ting, man overser – fx rod i et hjørne eller gamle opslag, forekommer skolernes medarbejdere bevidste og nærværende ifm. skolernes fysiske rammer. Bl.a. udtrykker en af lærerne vigtigheden af den trinvis eksponering, det er for mange elever blot at turde være i rummet, at mærke rummet og at mærke de andre mennesker i rummet. Næste trin kan være fællesskab omkring en aktivitet og evt. samarbejde. En anden lærer illustrerer opmærksomheden og betydningen af de fysiske rammers symbolske betydning gennem citatet: *At gruppe 1, dvs. afgangsklassen/de dygtigste elever har deres lokale på første sal, er ret uheldigt. Det har skabt nogle uhensigtsmæssige billeder (de øvrige elever har timer i stue- eller kælderetage).*



## Nødebogård



## Holmstrupgård



## Dyssegården



## 15.6 Faktuelle data

Figur 2 nedenfor beskriver faktuelle data fra de interne skoler for skoleåret 2021-2022<sup>20</sup>.

## 15.7 Medarbejdernes faglighed og samarbejdsstrukturer

Langt hovedparten af skolernes undervisere er linjefagsuddannede i de fag, de underviser i. Nogle faglærere har specifik håndværksmæssig, akademisk eller kunstnerisk uddannelse.

Skolederne giver udtryk for, at både eleverne og medarbejderne profiterer af diversitet i medarbejdergruppen mht. køn, alder, fag/uddannelse m.v.

Skolernes ledere er alle læreruddannede med viden og erfaring inden for specialundervisning. Alle har de pædagogisk eller psykologisk videreuddannelse samt ledelsesmæssig erfaring/-uddannelse.

På Nødebogård og Dyssegården deltager fast tilknyttede socialpædagoger i undervisningen dog ikke med ansvar for denne.

---

<sup>20</sup> Kan variere i løbet af skoleåret

Der arbejdes på alle tre skoler tæt sammen med døgnafdelingerne, bl.a. i teams. Det formelle samarbejde, der er organiseret på forskellig vis i skemaer, kadencer og årshjul, har på alle skolerne høj prioritet. Der er en række forskelle skolerne imellem ifm. organiseringen af formaliserede daglige 'overlap'/briefings/debriefings, bl.a. tilrettet socialpædagogernes tilhørsforhold til døgnafdelingerne og hensigtsmæssig information/kommunikation med forældre til dagelever. Generelt er det dog, at lærerne gerne spontant opsøger døgnafdelingerne, når der er behov for det.

Skole	Samlede antal elever (Inkl. STU/LAB) ved skoleårets start		Antal undervisningspligtige elever (op til 18 år)	De undervisningspligtige elevers gennemsnitlige alder	Antal undervisningspligtige elever, der har haft indlæggelser i løbet 2021	Antal elever, der har lægerklæringer fra psykiater mhp. nedsættelse af det ugentlige timetal pga. helbredsmæssige forhold	Antal (nye) elever indskrevet frem til marts 2022, der ikke har gået i skole i indeværende skoleår
Nødebogård	26		21	14 år	1	1	1
Dyssegården	27		21	15 år	1	13	2
Holmstrupgård	58		17	16 år	10	17	5

Figur 2

Der er ligeledes tæt samarbejde med institutionernes psykologer, og på Nødebogård har to psykologer fast tilknytning til skolen.

Skolerne har et tæt samarbejde med kommunale UU-vejledere (Ungdommens Uddannelsesvejledning) og den stedlige PPR. Skolernes medarbejdere indgår i dialog og samarbejde med elevernes sagsbehandlere i socialforvaltningen samt en række forskellige instanser og ressourcepersoner ad hoc.

## 15.8 Fagrækken

Alle de tre skoler udbyder hele den lovbefalede fagrække, hvilket ikke altid har været tilfældet, men som bl.a. er blevet mulig- og nødvendiggjort ved indførelsen af lovmæssige krav om fagudbud og minimumsgrænsen for elevantallet.

Der er således tale om Dansk, Matematik, Engelsk, Tysk/Fransk, Evt. spansk, Historie, Kristendomskundskab, Biologi, Geografi, Fysik/kemi, (Natur/teknologi, musik, m.m. til og med 6. klassetrin), Samfundsfag, Idræt, Madkundskab.

I 7.-8. klasse skal eleverne vælge et af fire toårige praktiske/musiske valgfag, nemlig håndværk og design, billedkunst, musik og madkundskab. Valgfaget afsluttes med en prøve på 8. klassetrin. Herudover skal eleverne have et valgfag i 9. klasse, og eleverne kan vælge at have to valgfag i både 7., 8. og 9. klasse.

Valgfag fra folkeskolens valgfagsrække indgår også i tilbuddet på de tre interne skoler. Valgfag er bl.a. spansk, håndværk og design, billedkunst, musik, madkundskab og ikke mindst PRAKTIK. Derudover tilbydes der supplerende fag og aktiviteter som: dyrehold, skoleskak, kunstterapi, fysioterapi, rideterapi, pædagogisk massage, gartneri/havehold, metal/smede, keramik og glaskunst.

Skolerne arrangerer desuden Lektiecafé, ekskursioner og meget forskellige former for 'lejrskoler'. På en af skolerne er desuden etableret et særligt fag for elever, der er ude over Folkeskolens 9. klasse), nemlig faget *START* (**S**amfund, **T**illøb, **A**nsvar, **R**essourcer og **T**ræning), der med deltagelse af to lærere bygger på forløb defineret af den konkrete gruppe elevers ønsker og behov ifm. deres transition til selvstændigt liv i det omgivne samfund.

## 15.9 Karakterniveau

En begrænset<sup>21</sup> beregning af karaktergennemsnit for 9. klasses afgangsprøver i dansk, matematik og engelsk på to af de interne skoler viser ikke de store afvigelser ift. landsgennemsnittet for afgangsprøver aflagt i folkeskolen<sup>i</sup>. Det er i den forbindelse værd at bemærke, at karaktergennemsnit for afgangsprøver i folkeskolens *specialklasser* ikke er medregnet landsgennemsnittet<sup>ii</sup> til trods for at flere af eleverne i disse klasser tilhører samme målgruppe som nogle af de interne skolers elever .

Den for dette projekt relativt lille population medfører, at scorer blot én elev en meget høj eller lav karakter, får det afgørende betydning for den samlede gennemsnitsberegning.

Det har været særdeles vanskeligt at tilgå disse data for de interne skoler, især for skolerne uden eksamensret, hvilket i høj grad bekræfter den ministerielle aftales initiativ til sikring af bedre grunddata om interne skoler (marts 2022).

Mange af eleverne må pga. deres psykiske tilstand, sygdom og indlæggelser i kortere eller længere perioder fritages fra at have et fuldt ugentligt skema, og hvis der er tale om elever på vej mod 9. klasses afgangseksamen, synes dette meget ofte nødvendigt, hvis eleven, måske efter mange eller

---

<sup>21</sup> jf. problemstillingen vedr. manglende grunddata

lange perioders skolefravær, skal kunne fokusere på eksamensfagene og afslutte prøven inden for den berammede tid.

Fritagelse for fag sker og skal ske ud fra en lægefaglig vurdering, og på de tre skoler sker det med forældrenes samtykke i samråd med speciallæger i psykiatri, tilknyttet institutionen.

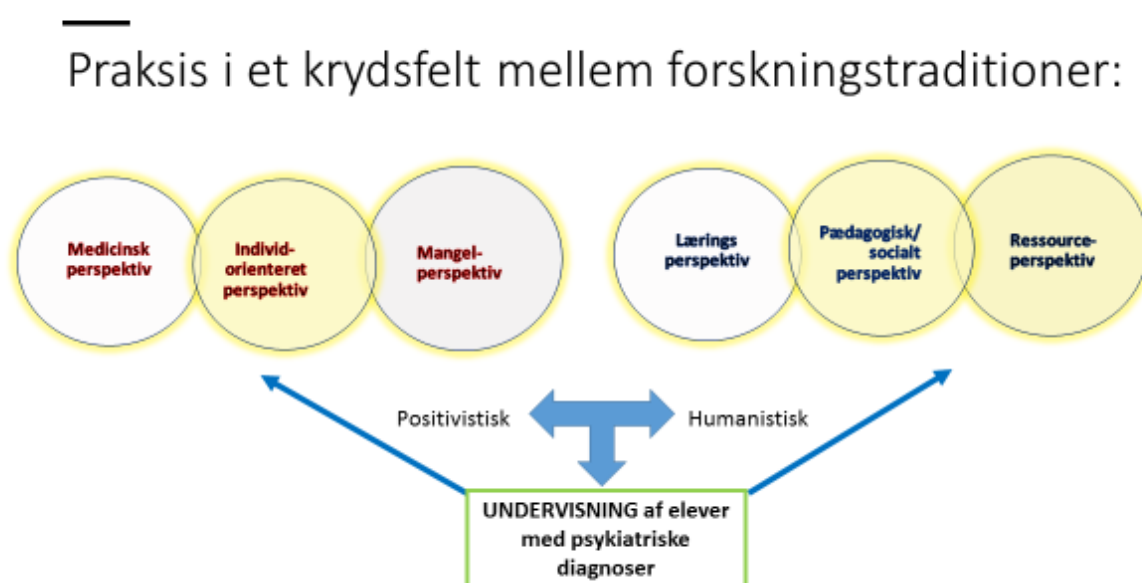
Det kan være vanskeligt ud fra de interne skolers præsentation af elevgrupper og diagnoser at vurdere elevernes belastningsgrad, dvs. i hvilken grad deres diagnosebillede og funktionsniveau kan præge skolegangen. Ovenstående opgørelse, Figur 2, kunne imidlertid fortolkes således, at eleverne på Holmstrupgård er hårdere belastede end på Nødebogård og Dyssegården. Dette ses dels ved, at næsten 1/3 af de ny-indskrevne elever (marts 2022) her ikke har gået i skole i indeværende skoleår, at over halvdelen har været indlagt i indeværende skoleår. Disse kendsgerninger kan desuden forklare, at eleverne har en højere gennemsnitsalder end eleverne i folkeskolens almenundervisning, og at de alle har haft behov for et reduceret timetal. Det er desuden værd at bemærke, at Dyssegården trods et lavt antal indlæggelser og få nye elever, der ikke har gået i skole i indeværende skoleår, tegner sig for et en reduktion i timetallet for næsten 1/3 af eleverne, hvilket dog vanskeligt kan forklares uden indgående kendskab til karakteren og omfanget af de enkelte elevers udfordringer. Sammenholdes karaktergennemsnittene ved 9. klasses afgangsprøverne 2020 og 2021 (Bilag 5) ses det imidlertid, at Dyssegården for danskfagets vedkommende ligger over landsgennemsnittet for normalklasser, for matematikfagets vedkommende lidt under og for engelsk langt over.

Karakteren for Nødebogård er ikke oplyst. Standpunktskaraktererne for Dyssegården, der generelt er steget fra 2020 til 2021, ligger for danskfagets vedkommende en anelse under landsgennemsnittet (dvs. et halvt karakterpoint), for matematikfagets vedkommende ét til to karakterpoints under, men også her ligger den gennemsnitlige præstation for engelskfagets vedkommende en anelse over landsgennemsnittet. Sammenlignes karaktererne med landsgennemsnittet for folkeskolens specialklasser, ligger de generelt over disse, skønt flere af eleverne i disse klasser tilhører samme målgruppe som nogle af de interne skolers elever<sup>iii</sup>. Dette skyldes muligvis, at de tre interne skoler alene visiterer normalt begavede elever.

Hvis det relativt høje antal af timefritagelser, som finder sted på Dyssegården set i forhold til det lave antal af indlæggelser og ny-indskrevne elever, der ikke har gået i indeværende skoleår også har karakteriseret de to foregående år, er det måske nærliggende at påpege en sammenhæng ift., om netop reduktionen i det samlede timetal har givet disse elever særligt gode muligheder for at fokusere på eksamensfagene og dermed score de høje karakterer.

## 15.10 Skolernes organisering og struktur

Skolernes organisering og struktur er i høj grad præget af at befinde sig i et krydsfelt mellem forskellige fagområder og forskningstraditioner, hvilket noget simplificeret illustreres af nedenstående Figur 3:



Figur 3

Specialpædagogikken udspringer som udgangspunkt i den medicinske og psykologiske diskurs, men kan ses i et krydspres ift. humanistiske idealer om bl.a. inklusion, ligestret og lige ret til uddannelse (Tetler, 2009). Således danner der sig allerede ifm. skolernes organisatoriske indlejring og de bagvedliggende teorigrundlag konturen af en socialpædagogisk specialdidaktik (se mere herom i kapitel 19).

I praksis gennemføres en høj grad af tværfagligt og tværinstitutionelt samarbejde. Dette foregår bl.a. gennem skemalagte teammøder, behandlingskonferencer, ugeplaner og årshjul udarbejdet i fællesskab med døgnafdelinger samt daglige morgenmøder, overlap, briefing, debriefing og kontakt til forældre.

For især to af skolernes vedkommende er organiseringen præget af miljøterapeutisk tænkning, samarbejde og efteruddannelse (Helm, 2020; Schødt & Heinskou, 2007).

Stuktur og forudsigelighed nævnes i institutionernes daglige diskurs som vigtige grundsten i arbejdet med de unge, men da også som noget, der kan medføre en vis form for organisatorisk rigiditet (Helm,

2020). Undersøgelsen viser, at fravigelser, der kan være nødvendige i et miljø, hvor differentiering også spiller en central rolle, ofte kan legitimeres ved at blive italesat/være transparente. Læs mere herom ifm. beskrivelse af skolernes pædagogiske ramme/værdier i kapitel 16.

## **15.11 Visitation og revisitation**

Elever med særlige problemstillinger visiteres til de interne skoler gennem hjemkommunernes PPR (kommunernes pædagogisk, psykologisk Rådgivning) på grundlag af en PPV (pædagogisk psykologisk vurdering) prioriteret i rækkefølgen:

- 1) Kommunen anviser til specialundervisning på skole i egen kommune
- 2) specialklasse på en anden skole
- 3) specialskole i egen kommune
- 4) specialskole i en anden kommune
- 5) specialundervisning i en intern skole i et dagbehandlingstilbud eller på et anbringelsessted, hvilket forudsætter en henvisning til dagbehandling i et dagbehandlingstilbud eller anbringelse på døgninstitution eller opholdssted.

Kommunalbestyrelsen i anbringelseskommunen forestår tilsyn og revisitationen af børn og unge på interne skoler og følger op på udviklingen hos de elever, der modtager specialpædagogisk bistand på et anbringelsessted. Kommunalbestyrelsen tager efter forhandling med den anbringende kommune stilling til, om den specialpædagogiske bistand skal fortsætte, ændres eller ophøre. Disse afgørelser træffes på baggrund af en pædagogisk psykologisk vurdering, efter samråd med eleven og forældrene og ofte med inddragelse af den interne skoles leder og/eller lærere.

## **15.12 Tilsyn**

Kommunerne skal efter Lov om Social Service to gange årligt føre driftsorienteret tilsyn med anbringelsessteder, jf. servicelovens § 148a. Tilsynet omfatter tilsyn med de opholdssteder og institutioner, som kommunerne har godkendt. Der skal føres tilsyn med tilbuddets personale, bygninger og økonomi. Herudover skal det påses, at stedets pædagogiske målsætninger og metoder fortsat gør anbringelsesstedet egnet til at opfylde målgruppens behov. Der skal gennemføres mindst ét anmeldt tilsynsbesøg årligt. Dette tilsyn omfatter også en vurdering af de interne skoler.

Det mere dybdegående tilsyn med disse skoler varetages af den stedlige PPR. Ud over krav til skolerne ift. bl.a. overenskomst om undervisning, minimumsstørrelse på 10 elever og tilbud om den fulde fagrække vurderer tilsynet bl.a. Time- og læseplaner, personalets kvalifikationer, regnskab, procedurer for og dokumentation af elevernes fritagelse for fag.

Fra to af skolernes tilgængelige tilsynsrapporter, udarbejdet efter anmeldt tilsyn i april 2021 fremgik det for den ene skoles vedkommende, at tilsynet vurderer, at skolen tilbyder et undervisningsmiljø, hvor både relationel kompetence og undervisningsdifferentiering har høj prioritet. Med afsæt i seneste trivselsmåling og samtaler med elever anerkender tilsynet, at "*omsorg, respekt og hensyntagen over for den enkelte elev kombineres med faglige ambitioner, som giver eleverne en oplevelse af mestring og faglig udvikling*". Skolen får desuden anerkendelse for systematik ift. oplysninger vedr. eleverne.

For den anden skoles vedkommende fremgik det: at "*De faglige resultater er meget tilfredsstillende målgruppen taget i betragtning. Således har lidt over halvdelen af eleverne over de seneste fem år aflagt alle afgangsprøver. [...] Undervisningen bærer præg af en meget tæt relation til hver enkelt elev og en fin aflæsning af den enkelte elevs behov. Derudover opleves der en stor pædagogisk indsats og et meget fint arbejde med elevernes faglige og sociale udvikling*".

Tilsynsrapporternes kan i helhed hentes på: <https://www.holmstrupgaard.rm.dk/siteassets/skole-og-afdelinger/daggruppen/2021/21-06-21-tilsynsnotat-i-forbindelse-med-anmeldt-tilsyn-12.04.21.pdf>

henholdsvis:

<https://dyssegaarden.dk/wp-content/uploads/2021/08/tilsynsrapport2021skolen.pdf>

Det har ikke været muligt at hente tilsynsrapporten for den tredje skole i samme periode.

Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at rapporter fra tilsyn, trivselsrapporter mv. kan have den svaghed, hvis der anvendes procentvise udregninger og især hvis disse omsættes til grafiske markører, at det samlede indtryk forvrænges pga. en meget lille population.

## **15.13 Forskelle/variationer skolerne imellem**

Besøg, observationer og dyberegående undersøgelser på de tre skoler viste langt flere ligheder end forskelle skolerne imellem. Dette kan måske hævdes ikke at være overraskende udvælgelsen taget i betragtning, men det viser dog samtidigt, at der er tale om ikke alene ensartede institutioner og organisationer, men også om sammenfald ift. skolernes visioner, medarbejdernes kvalifikationer og en didaktisk tænkning, der er målrettet de meget psykisk sårbare og syge elever.

De mest fremtrædende forskelle skolerne imellem er:

1. At der på to af skolerne er ansat pædagoger i skolen, heraf er nogle også pædagoger på døgnafdelingerne.
2. At en af skolerne arbejder med helt individuelt sammensatte skemaer for eleverne, mens de to andre, dog i forskelligt omfang inddeler eleverne i trin eller klasser. Holdstørrelserne kan således variere
3. At den tid der er afsat til formelle morgenmøder/overlap mellem skole og debriefing varierer, men der er på alle tre skoler tradition for, at lærerne møder op på afdelingerne eller skriftligt meddeler, hvis der er foregået noget 'særligt' med eller omkring en elev, 4.)
4. Omfanget af to-lærerordninger varierer. Dette evt. tilrettelagt ift. holdenes størrelse
5. Undervisningslokalernes indretning og funktion

6. To af skolerne har deciderede STU-hold, mens den tredje, ud over de skolepligtige elever, har en del LAB-elever og nogle få STU-elever
7. At to af skolerne samarbejder med afdelingspsykologer, mens den tredje også har egne psykologer, svarende til ét årsværk, tilknyttet skolen.

I forhold til skolernes metateoretiske udgangspunkt må det fælles for dem alle, betegnes som nærmest systemteoretisk (Kristensen, 2013), og der bygges desuden på institutionernes psykodynamiske grundlag og miljøterapeutiske tænkning; elementer der dog vægtes noget forskelligt på de tre skoler.

På to af institutionerne fylder Miljøterapi en del i det faglige arbejde og samarbejde, og miljøterapiens historiske variationer og forskydninger mellem det sociale og psykiatriske felt giver kontinuerligt anledning til debat og udvikling.

I dette kapitel vil der blive henvist til nogle af de undervisningsmæssige/didaktiske, psykologiske, sociale, sociologiske, psykopatologiske teorier, der ligger bag undervisning og den pædagogiske ramme for de tre interne skoler.

## **16. Analyse**

Hovedafsnittene i dette kapitel omfatter:

- 1) en analyse af medarbejdernes perspektiv på undervisningen som den foregår og efter deres opfattelse bør foregå og
- 2) analyse af interviews med nuværende og tidligere elevers oplevelser ifm. deres skolegang på de interne skoler.

Kapitlet indledes med nogle kommentarer ifm. indsamling og anvendelse af empiri:

### **16.1 Undersøgelsens øvrige informanter**

Øvrige informanter, der blev inddraget i undersøgelsen var:

- speciallæge i børne og ungdomspsykiatri, tilknyttet en af skolerne
- 2 psykologer tilknyttet skolerne
- tidligere skoleleder gennem 35 år på en af skolerne
- afdelingsleder (socialpædagog),
- skoleleder på ny intern skole i regionalt regi, primært for elever med diagnoser inden for Autismespektret.

### **16.2 Sparringsgruppe og Ungeråd**

8 nuværende elever (LAB-/STU-elever) har fungeret som en form for sparringsgruppe' i det omfang, at de deltager i undervisningslektioner og aktiviteter sammen med de skolepligtige elever. Argumentet herfor at været, at mange af disse elever som ældre, i mange tilfælde mere modne samt på baggrund af



deres tidligere erfaringer fra andre skoler, folkeskoler eller evt. specialskoler, bidrager til at kvalificere billedet ved at formulere nogle perspektiver og refleksioner ifm. undersøgelsen bl.a. ved at bekræfte eller tydeliggøre noget af det, som de øvrige elever har givet udtryk for.

LAB-eleverne indgår kun i et enkelt tilfælde direkte i opgørelser, hvilket i disse tilfælde er bemærket.

Der har desuden været løbende sparring og dialog med Ungerådet på en af institutionerne omkring nogle af undersøgelsens tematikker og eventuelle problemstillinger.

### **16.3 Nuværende og tidligere elever indskrevet under Folkeskoleloven**

Deltagelsen af tidligere elever var som udgangspunkt ikke begrænset af et bestemt tidsspænd. Optælling af eleverne opdelt i kategorierne nuværende hhv. tidligere elever med skolegang indenfor de sidste 5 år viste kun forskelle af meget begrænset omfang, i forhold til de kun tre elever, der havde gået i skolerne før 2016. Dette ifm. fagrække/udbud og deres oplevelse af lærernes undervisningsmæssige kompetencer.

### **16.4 Udvalgelse af citater**

Citaterne er udvalgt således, at der er taget nogle ud, der i høj grad ligner hinanden, mens alle citater, der markerer sig i modsætningsforhold til flertallet alle er taget med. Da dette valg kan medvirke til at 'skævvride' det helt umiddelbare indtryk, er det vigtigt at have in mente i forbindelse med de antagelser og konklusioner, der uddrages.

### **16.5 Risikovurdering**

Som det fremgår af Bilag 6, blev der ved projektets start foretaget en risikovurdering ift. hvilke udfordringer/risici, undersøgelsen kunne forventes at møde indplaceret ift. sandsynlighed X påvirkningsgrad<sup>22</sup> (Thakur, 2017).

Det var til en vis grad forventet, at tidsplanen kunne skride pga. Corona-pandemiens udvikling, hvilket også blev tilfældet.

Det viste sig desuden i praksis vanskeligt både at etablere møder/dialog og indhente konkrete oplysninger fra nogle af skolelederne. I den forbindelse var dels spørgsmålet om tid en hæmmende faktor dels problemstillingen omkring mangel på transparens og grunddata. Dette jf. Den

---

<sup>22</sup>Se Thakur, 2017

tværministerielle arbejdsgruppens Initiativ 7 (maj 2022), hvor der nu er nedsat en taskforce, som fremadrettet skal sikre tilvejebringelse af fornødne data om interne skoler, således at bl.a. staten og kommunerne kan følge elevernes faglige resultater, trivsel, fravær m.m. samt skolernes generelle kvalitet.

## 16.6 Medarbejdernes perspektiv

Dette afsnit har til hensigt at redegøre for skolernes 'selvforståelse' dvs. især skoleledernes og medarbejdernes perspektiver på, hvad de mener, der karakteriserer og bør karakterisere skolernes pædagogiske ramme/værdier.

Den viden, der ligger til grund for analysen/fremstillingen af skolernes pædagogiske rammer, er generet på baggrund af:

- Præsentations- og formidlingsmateriale vedr. de tre skoler (+ opfølgende spørgsmål)
- Interviews med skolelederne, ledelsesgrundlag
- Observationer ift. fysiske rammer, materialer, organisering og diskurser anvendt i praksis
- Æstetiske udtryk, primært installationer for tiltag, greb, metoder og værdier ifm. undervisningen skabt af 28 af medarbejderne opdelt i grupper
- Brainstorming med i alt 38 medarbejdere, lærere, faglærere og socialpædagoger ansat på skolerne ift. i praksis anvendte teknologier (greb, tiltag, metoder), strukturer og værdier
- 65 cases (Re-story-ations, del A hhv. B) fortalt og analyseret/diskuteret af medarbejderne i grupper (Se Bilag 2, 'Re-story-ation'23 – genfortælling – case:)
- Ustrukturerede observationer og logbogsnotater

De mange informationer og observationer tjener til besvarelse af spørgsmålene:

Hvad gøres – og hvordan? (Dvs. eksempler på indsatser, tiltag, greb og metoder ifm. undervisningen)

Hvorfor? Hvilke værdier ligger der bag? Hvad menes der med det? Hvilke teorier kan der evt.

refereres til? Det var desuden planlagt at krydshenviser til, hvilke andre 'teknologier' en givet værdi kunne hænge sammen med, men da dette medførte et netværk af tråde og gensidige henvisninger, blev dette fravalgt. En tæt sammenhæng mellem værdierne i skolernes pædagogiske rammer kunne således konstateres.

De 25 mest fremtrædende fælles pædagogiske 'værdier' er nedenfor oplyst i alfabetisk orden og påført et referencenummer (Figur 4).

---

<sup>23</sup> VanGundy & Naiman 2007

I tilsvarende rækkefølge udlægges fortolkning/forståelse af værdierne bag undervisning og den pædagogiske ramme for de tre interne skoler evt. suppleret med citater og med reference til nævnte og genkendte teorier, der ikke skal læses som fyldestgørende lister, men som forslag og eksempler baseret på dels medarbejdernes eksplicite formuleringer/udsagn og meningskondenserede fortolkninger.

Et praksiseksempel konstrueret ud fra arbejdet med medarbejdernes 're-story-ations' vil dernæst indgå med mulighed for at se nogle af de gennemgåede værdier afspejlet i praksis.

Der vil blive givet et bud på skolernes etiske grundlag samt i kort form, eksempler på metoder, greb og tiltag, som anvendes i skolernes praksis.

Såvel enkelte lærere, som grupper af medarbejdere har efterfølgende bidraget til at kvalificere det konstruerede praksiseksempel såvel som kondensatet af værdier, der på mindst en af skolerne har udgjort et afsæt for skolens videre arbejde.

Afslutningsvis vil de udfordringer og dilemmaer vurderet ud fra antal og omfang, der fremstår som de mest problematiske for medarbejdere og skoleledere blive oplistet med henblik på senere at indgå i rapportens diskussionskapitel.

De tiltag, greb, metoder, idealer og teorier, der blev nævnt gennem medarbejdernes brainstormings og æstetiske udtryk, kan ses af Bilag 7.

Forståelsen, valideringen og vægtningen af disse blev både udfoldet og udvidet gennem case-arbejdet i grupper (*Re-story-ations*) og de efterfølgende diskussioner. Bortset fra, at der lokalt blev anvendt forskellige udtryk for eksempelvis de samme greb, var ligheden slående skolerne imellem.

### **16.6.1 Overordnede organisatoriske værdier**

Da de tre skoler er defineret ved deres indlejring i døgninstitutioner og for to af skolernes vedkommende i regionalt regi, var det relevant først at se på de bagvedliggende/overordnede værdier som skolerne var underlagt. Der opstod på en af institutionerne diskussion om, hvorvidt skolen kunne have sine egne værdier, hvorfor de i flæng betegnes som så eller som '*den pædagogiske ramme*' for skolen.

Ledelsesmæssige værdier for Regions Hovedstaden: *Tillid, Åbenhed, Helhedssyn og Professionalisme* og specifikt for psykiatriområdet: *Faglighed, Respekt, Ansvar, Udvikling*.

Værdierne for den private institution Dyssegården er: *Fair proces, Gennemsigtighed, Respektfuld kommunikation, Omstillingsparathed, Fælles holdning, Teamwork*.

Region Midtjyllands bærende værdier er *dialog, dygtighed og dristighed*, og da institutionen også er selvejende under Jysk Børneforsorg og Fredehjem, arbejdes her også ud fra værdierne: *Værdighed, fællesskab, livsudfoldelse og tillidsfuld relation*, mens institutionen Holmstrupgårds lokale værdier er: *Faglighed, trivsel og udvikling*<sup>24</sup>.

Mange af disse organisatorisk set overordnede værdier er sammenfaldende og kunne ud fra en fortolkning af værdierne udelukkende betragtes i perspektiv af medarbejder borger/bruger/patientforholdet, ses som idealet om, at der på institutionerne ansættes og løbende fagligt opkvalificeres professionelle, fagligt dygtige og omstillingsparate medarbejdere, som qua helhedssyn, ansvarlighed, transparens og mod (dristighed) indgår i respektfuld kommunikation med borgerne og dermed medvirker til at skabe borgernes tillid, trivsel og udvikling.

Som det vil fremgå af nedenstående, falder eller indlejres de pædagogiske værdier, tiltag, greb og metoder, som formuleres af de tre interne skoler, inden for de overordnede rammer. Hvad der så fordres af de omkringliggende institutioner, organisationer, instanser og øvrige samarbejdspartner, for at idealerne kan indfries, vil ikke blive diskuteret i denne rapport, men kunne dog evt. kan lægge op til efterfølgende diskussioner.

### **16.6.2 Skolernes pædagogiske rammer (værdier)**

Det, der her nævnes som skolernes værdier, skal forstås som skolernes idealer for undervisningen og det pædagogiske arbejde indenfor de overordnede værdier for organisation, det segment, som den interne skole er indlejret i.

De fremkomne værdier fremgår i alfabetisk orden af figur 4 nedenfor og forklares efterfølgende.

Flere af værdierne/elementerne i den pædagogiske ramme er nært knyttede og vil i nogle tilfælde overlape hinanden. Dog bidrager de alle til at tydeliggøre, hvad skolernes medarbejdere oplevede som centralt for undervisningen i de interne skoler. Det gælder for værdierne/kompetencerne, at det er noget, lærerne bestrider, men det er væsentligt, at det for mange af dem gælder, at det også er noget, som tænkes væsentligt at fremme hos eleverne, herunder fx faglighed, mod, selvrefleksion og socialisering.

---

<sup>24</sup> Alle værdier er hentet fra internettet medio juli 2022

Ref.nr.	Den pædagogiske ramme/værdier iflg. MEDARBEJDERNE
1.	Afbalancering
2.	Afstemning (affektiv)
3.	Alsidig dannelse
4.	Elev-medbestemmelse (Brugerinddragelse)
5.	Empati* (sensitivitet)
6.	Engagement
7.	Faglighed
8.	Fleksibilitet (omstillingsparathed) - både medarbejdere og strukturer
9.	Ligeværd(i) (anerkendelse)
10.	Mod
11.	Motivationsbevidsthed
12.	Nysgerrighed
13.	Ressourcefokus
14.	Relationskompetence
15.	Samarbejde
16.	Selvrefleksion
17.	Situeret læring
18.	Socialisering
19.	Stilladsering
20.	Struktur
21.	Transitionsfokus
22.	Troværdighed
23.	Tålmodighed
24.	Udgangspunkt i den enkelte elev
25.	Vedholdenhed

Figur 4

### 1. Afbalancering

Der arbejdes dynamisk og kontinuerligt med afbalancering ifm. undervisningen og samværet med eleverne. Dette eksempelvis ift. tryghed/udfordring; fokus/decentrering; stilstand (ro)/bevægelse.

Det handler om tilpas og relevant variation fx i forbindelse med at bryde rutiner, miljøskift i løbet af dagen, projektarbejde i stedet for holdundervisning.

Afbalanceringen foregår ikke alene gennem differentiering ift. elevernes individuelle forskelle, men også således at undervisningen planlægges og gennemføres med et blik for nærmeste udviklingszone og en fleksibilitet, der tager højde for, at elevernes udvikling bl.a. på grund af kompleksiteten i deres udfordringer (evt. komorbiditet), fluktuerer over tid.

Der arbejdes med afbalanceringen i et felt mellem elevernes oplevelse af *angst* eller *kedsomhed*, hvor det kontinuerligt tilstræbes at etablere tilpas udfordring og gerne, at eleverne nærmer sig deres *flow-zone* eller måske endda oplever *fælles-flow*.

Lærer: "Vi går hele tiden på en knivsæg: Kan jeg skubbe til dig her eller falder du så ud over kanten?"

Referenceforslag: Andersen, 2004; Csikszentmihalyi, 2008; Helm, 2009, Katznelson, Sørensen & Illeris (Red.) 2020; Klinge, 2019; Knoop, 2002; Stern, 2000, 2007, 2011; Vygotskij, 2014;

## **2. Afstemning**

(Affektiv) afstemning er en særlig form for intersubjektivitet. I denne sammenhæng en adfærd, hvor læreren i undervisningsrelationen spejler (mimisk, stemmemæssigt m.v.) elevens tilstand for gennem imitation og matchning at signalere, at han/hun ser og 'deler' elevens oplevelse/følelse.

Ofte følges spejlingen i den relationelle/pædagogiske sammenhæng op af en udvikling i imitationen, der er mere positiv, optimistisk og fremadrettet.

Lærer: "Hvis ikke der er low arousal og ro på amygdala, så er der slet ikke hul igennem" [til læring]. Citatet understreger den ringe effekt, det kan have, hvis læreren bare kommer ind og følger sin plan, uden at afstemme ift. elevernes aktuelle emotionelle tilstand.

Referenceforslag: Helm, 2017; Hart & Schwartz, 2008; Stern, 2000, 2011;

## **3. Alsidig dannelse**

Skolernes medarbejdere forstår alsidig dannelse som den proces, hvor menneskers holdning og tilgang til verden dannes. Dette i form af både almenviden/faktaviden og færdigheder, men også social og samfundsmæssig refleksion og forståelse. Der er tale om både material- og formaldannelse, faktuelle og processuelle vidensformer. Social læring kan strække sig fra individuel erfaringsdannelse til kollektivt kulturarbejde. Dannelse handler om egenskaber og evner, som ikke er medfødte, men erfaringer, oplevelser og viden skabt i tilknytning til omgivelserne. Fx er det at lære at lære en del af dannelsesperspektivet, som i den brede og alsidige opfattelse også omfatter kritisk bevidsthed og socialisering til forskel fra tilpasning (Schnack, 2014). Dannelsesprocessen sker i det enkelte menneske. Skolernes opgave er således ikke at 'danne' eleverne, men at bistå deres dannelsesproces (Damsgaard 2017; Mårtensson, 2017; Schnack 2014).

digital & Illeris (Red.) 2020; Klinge, 2019; Mottelson, 2012; om Klafki i Nielsen, 2006; Schnack, 2014; Wiberg, 2017;

## **4. Elev-medbetemmelse/Brugerinddragelse**

Historisk set kan man argumentere for, at skoleelever gennem tiden har været objekter, der måtte tilpasse sig kirkens, skolens, forældrenes og samfundets forventninger og i en periode var "*ansvar for egen læring*" en form for mantra med fokus på elevernes individuelle psykiske processer (Szulevicz, 2013).

På de tre skoler er fokus både på didaktikken og elevernes psykiske processer. Der hersker ingen tvivl om, at lærerne oplever, at det er dem, der har ansvaret for undervisningen, men brugerinddragelse i betydningen, at eleverne har *medindflydelse* ift. den måde, hvorpå de bedst undervises og støttes, prioriteres højt. Dog kan også være behov for dialog og medindflydelse ift. bl.a., hvorledes skolens hverdag struktureres og hvilke 'rum', der skabes for elevernes medindflydelse både individuelt og ift. skolen som social, 'fælles-skabende' og organisatorisk helhed.

Brugerinddragelsen stiller ikke alene krav til medarbejdernes kommunikative kompetencer, mod og nysgerrighed, men fordrer tillige fleksibilitet ift. den enkelte elevs aktuelle situation, skolens organisering og det omkringliggende systems strukturer, forventninger og rummelighed.

Referencelag: Clasen & Thomsen, 2021; Helm, 2020, 2021; Hummelvoll, 2018; Riiskjær, 2014; samt med ref. til almenområdet: Carboni, 2018.

## **5. Empati**

Medarbejderne synes at forstå empati som evnen til at indleve sig i andres tankesæt og præferencer, med alt hvad det indebærer af sensitivitet, forståelse, samhørighed og medfølelse.

Det at være empatisk udgør ikke alene en værdi, men ses som en uomtvistelig fordring til læreren, der i videst mulige omfang også skal være i stand til at stimulere denne evne hos eleverne.

Mange medarbejdere giver udtryk for, at empatien er en af de vigtigste didaktiske forudsætninger, således at tryghed og *sikre baser* kan etableres, som forudsætning for, at læring og undervisning skal lykkes.

Lærer: *"Hun havde længe siddet for sig selv i det tilstødende lokale, men blev til sidst så nysgerrig på den lydbog, vi andre hørte, at hun turde sætte sig ind til gruppebordet – når bare jeg sad ved siden af!"*

Citatet drejer sig om gradueret socialisering, engagement omkring det faglige fælles tredje og rummets funktionalitet, men hvis ikke læreren havde været sensitiv og empatisk ift. elevens tryghed og havde sørget for den fysiske nærhed i rummet, synes det tvivlsomt, om eleven havde haft modet til at sætte sig ind til gruppen.

Referencelag: Hart & Schwartz, 2008; Kierkegaard i Jensen et. Al., 2012.

## **6. Engagement**

Det at undervise på de interne skoler fordrer ikke alene omfattende og dybtgående fagligt engagement, men også stort engagement ift. både skole-hverdagen, fælles aktiviteter og ift. at bidrage og styrke livskvaliteten for hver enkelt elev. Et relevant engagement kræver ikke alene interesse og nærvær fra undervisernes side, men også høj grad af empati, mod samt mentalt og fysisk energi/overskud og gode mentaliseringsevner.

Engagementet er ofte medspiller, når relationer og samarbejde skal dannes omkring et fælles tredje.

Lærercitater:

- *"Her kan man ikke kun være delvist til stede"*
- *"Han vidste, at jeg hele tiden var 'ved siden' af ham, men han vidste også godt, at han ikke kunne 'få' mig, men at jeg kunne hjælpe ham til at læse sine sms'er og han fik tillid til, at jeg ville kunne hjælpe ham til også at køre selv og bo selv. Det er nu lykkedes. Han er selvforsørgende og stolt pga. den nye historie, han har fået opbygget om sig selv".*

Referenceforslag:

Vedr. elevers engagement: Se bl.a. Ørsted Andersen, F.(2017): *Motiverende undervisning*; Ulvseth, Jørgensen & Tetler (2018); *Elevers engagement i undervisningen*

Vedr. læreres engagement: <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/kompetenceudvikling/hvordan-styrkes-laerernes-engagement-og>

## 7. Faglighed

Kompleksiteten og den høje grad af faglighed, der både udgør en værdi og fremstår som en central fordring til underviserne, kan i punktform oplistes således:

- Relevant engagement og 'fag-faglighed' på linjefagsniveau
- Almen- og specialdidaktiske kompetencer (herunder alsidig dannelse og didaktisk formåen i såvel en 'bred' betydning, men også omfattende 'en stor værktøjskasse')
- Specialpædagogisk indsigt og viden (individuel og social udvikling og kompensering/stilladsering/tilpasning)
- Socialpædagogisk indsigt og viden, (individuel og social udvikling, kritisk refleksion og samfundsrettethed)
- Psykopatologisk indsigt og viden (herunder diagnoseforståelse)
- Didaktiske og dramaturgiske kompetencer ifm. såvel planlægning af undervisning som andre 'møder', forløb og arrangementer

Lærere: *"Vi skal altid lige finde ud af, hvordan vi kan få dem til at gøre bare et eller andet mere".  
"Nu læser hun på universitet, men hendes anoreksi ser ud til at blive værre og værre".*

Citaterne vidner om bl.a. afbalancering af pres og forventninger og dermed fordringer til medarbejdernes brede sæt af faglighed jf. de oplistede punkter.

Referenceforslag: Klinge, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Clasen & Thomsen, 2021;

Folkeskoleloven, herunder bekendtgørelser for de enkelte fag; Helm, 2017; Holmgren; Fonagy et al, 2006; Kirketerp, 2020; Ryan & Deci, 2000; Hertz, 2017; Tilsynsnotater for de respektive skoler, 2021; Hansen & Mårtensson, 2017.

## 8. Fleksibilitet

Bag iværksættelsen af mange af de øvrige værdier og teknologier på et metaniveau ligger lærerens fleksibilitet og omstillingsparathed som en grundlæggende fordring. Fleksibiliteten kan også handle



om organisatorisk fleksibilitet og skal afbalanceres og evt. ekspliciteres, da den udgør et ofte nødvendigt modtræk til hverdagens organisering og struktur, der også udgør en nødvendig ramme for både elever, undervisere og øvrige samarbejdsparter.

Bag lærernes omstillingsparathed ligger også evnen til at tilegne sig og implementere ny viden og erfaring.

Omstillingsparathed fordrer ikke alene fleksibilitet, differentiering og mod fra undervisernes side, men nødvendiggør grader af tilsvarende på ledelsesmæssigt, organisatorisk og politisk niveau, hvis undervisningen skal modsvare elevernes ønsker, behov og formåen på et givent tidspunkt.

Lærer: "*Da hans grundlæggende angst viste sig som angst for at være dum, er prøver jo noget af det mest angstprovokerende overhovedet*".

Citatet kan ses som eksempel på, hvor fleksibilitet, i dette tilfælde ift. prøver, kan blive påkrævet, hvis ikke elevens angst skal eskalere.

Referenceforslag: Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016; Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020

## **9. Ligeværd**

Medarbejderne betragter ligeværd mellem (alle) mennesker som en grundlæggende humanistisk værdi, der skal gøre sig gældende i såvel undervisningen, det øvrige pædagogiske arbejde som ifm. samarbejde med forældre, kolleger og andre instanser.

Gennem *anerkendende* og respektfuld kommunikation tilstræber lærerne i undervisningen ekspressivt og autentisk at tilkendegive, at ethvert menneske er værdifuldt og skal behandles som sådan. Dette for bl.a. at stimulere og katalysere elevernes selvtillid, selvværd, læring, mod og håb. Anerkendelse bør gives i et 'realistisk' mål og ikke som overdrevet ros, der kan medføre frygt for ikke at kunne leve op til – eller give oplevelsen af manglende autenticitet og evt. dermed reducere tillidsforholdet i relationen. Der er således ikke tale om anerkendelse som en tidligere ofte anvendt teknisk pædagogisk metode<sup>25</sup>, men om etablering af ligeværdige subjekt-subjekt-forhold i den pædagogiske relation på trods af prædefinerede asymmetriske magtforhold.

Lærer: "*Måske var det nødvendigt for dig med de år foran computeren ...?!"*

Citatet udtrykker hermed anerkendelse af eleven og hans historie i betydningen ligeværd som menneske. Dette måske uden at læreren forstår, vil rose eller fordømme elevens valg af aktivitet.

Referenceforslag: Bae, 2003; Honneth, 2003; James<sup>26</sup>; Nørgaard, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2018.

---

<sup>25</sup> Se fx [https://www.saxo.com/dk/serie/anerkendende-paedagogik\\_8972](https://www.saxo.com/dk/serie/anerkendende-paedagogik_8972)

<sup>26</sup> Se Skovlund, 2011

## 10. Mod

Mod er en grundlæggende værdi i undervisningen. Dette ikke i så høj grad ift. at tilrettevise eleverne, men ift. at være nysgerrige, i dialog og eksperimentere inden for de formelle krav og etiske fordringer. Det er vigtigt og kræver mod fortløbende at undersøge og reflektere over forskellige for-forståelser, forventninger og betydningen af faglige og didaktiske traditioner og metoder, for i samspil med eleven kreativt at turde undervise her ud fra. 'Mod' kan jf. en af de overordnede værdier sidestilles med "*dristighed*", og det kan da ind imellem også være nødvendigt med modet til at 'bøje rammerne'. I forhold til eleverne kræver nogle valg også mod fra lærerens side jf. tidligere citat ifm. *afbalancering*.

Lærer: "*Vi går hele tiden på en knivsæg: Kan jeg skubbe til dig her eller falder du så ud over kanten?*"

Som citatet viser, kan modet handle om at afprøve noget nyt, for eller sammen med eleven. Et af de anvendte greb er i den forbindelse, altid at have en 'plan B' og 'C'. Hvis modet italesættes og følges op af en tillidsfuld relation og elevens små succesoplevelser, vil det ofte kunne bidrage til at øge elevens mod.

Referenceforslag: Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Se evt. Hansen & Oettingen, 2001.

## 11. Motivations-bevidsthed

Motivationsbevidstheden ses som en grundlæggende værdi bl.a. på baggrund af undersøgelser, der fremhæver, at eleverne får et bedre liv, efter at have gennemført folkeskolens afgangseksaminer og dette helst med gode resultater.

Samtidigt er det ikke alene af individuel, men også samfundsmæssig værdi, at den målingsorienterede tilgang ikke instrumentaliseres eller kommer til at stå alene, idet undervisningens indhold og læringskonteksten bør give mening for den enkelte elev, bl.a. for at sikre motivation og dermed indlæring, socialisering, transferværdi og alsidig dannelse.

Ikke mindst i et behandlingsmiljø for psykisk syge og sårbare unge er motivationsbevidsthed ift. afbalancering, differentiering og kobling mellem måling/præstations-orientering og mening/dannelses-orientering af central betydning for, at eleverne kan opleve meningsfuldhed og glæde ved at lære, ved undervisning, ved temaer eller fag som et fælles tredje, og skolegang/uddannelse som elementer, der kan bidrage til at højne livskvaliteten.

Lærer: "*Høj intelligens kan udløse belastende forventninger, men også angst. Det ses bl.a. i forbindelse med skriveblokeringer*".

Det er gennem flere studier blevet understreget, hvor vigtigt det er i de interne skoler at have forventninger til eleverne. Citatet understreger imidlertid, hvor vigtigt det også er at afstemme og afbalancere disse.

Referenceforslag: Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Tideman, Vinnerljung, Hintze og Isakson, 2011; Vinnerljung et al, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe, 2021; Deci & Ryan, 2000; Bolvig, Frederiksen & Jensen, 2021; Socialstyrelsens bekendtgørelse, 2017.

## 12. Nysgerrighed

Nysgerrighed skal forstås som betydningen af, at skolens medarbejdere har en udforskende holdning i kommunikation og samvær med alle elever. Læsning af journaler m.v. er vigtigt, men indebærer også en risiko for fejlagtige for-forståelser. Bl.a. derfor har undervisernes nysgerrighed stor betydning. Nysgerrighed fordrer lærerens nærvær, mod, åbenhed, selvtillid, kommunikations- og relationskompetencer, herunder evne og villighed til selvrefleksion. En udforskende holdning kan, ud over kvalificering af undervisningen, medvirke til at legitimere og øge tilsvarende kompetencer hos eleverne. Nysgerrighed/en udforskende holdning kan (ofte sammen med positive forventninger) bidrage til at eleverne får nye og mere positive narrativer om sig selv, og at der åbnes for nye muligheder og veje, evt. 'nuværende øjeblikke'/vendepunkter i elevens udvikling.

Bag nysgerrighed som værdi og redskab ligger også lærernes vilje ift. at række ud efter og tilegne sig ny viden og inspiration fra de øvrige undervisere og andre faggrupper/professioner.

Lærer: "*Vedholdenhed indebærer også, at man skal gøre noget andet, hvis noget ikke virker*".

Citatet lægger op til nysgerrighed omkring, hvad dette 'andet' eventuelt kunne være. Her kan en åben dialog med eleven være afgørende.

Referenceforslag: Hertz, 2017; Lang & McAdam, 2002, Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021,; *Greb 3*)

## 13. Ressourcefokus

Til trods for, at undervisningen foregår inden for et felt, der er karakteriseret af diagnose- og kategorier for funktionsnedsættelser, fokuseres der ikke på elevernes 'mangler', men derimod på deres ressourcer.

Lærerne stiller forventninger til og bærer håbet for eleverne. Med udgangspunkt i den enkelte elevs aktuelle situation og tilstand arbejdes der med et konstant blik for elevens nærmeste udviklingszone. I samarbejde med eleverne opdeles planer i små, overskuelige og konkrete delmål, med optimal mulighed for (elevens) succes, hvilket er afgørende for elever, ikke mindst dem, der er bange for at virke eller være *dumme*.

Det ses som vigtigt at have blik for detaljer og selv 'mikroskopiske' fremskridt samtidigt med, at der er åbenhed og plads til uforudsete kvalitative, også kaldet *diskontinuerte kvalitative* spring (Stern, 2000) i elevernes udvikling. Dette også i tilfælde, hvor elevernes planer og mål umiddelbart kan forekomme urealistiske. Her tilstræbes det, at eleven guides og støttes, og at eventuelle nederlag

afdramatiseres. Det kan være hensigtsmæssigt, at en 'Plan –B' ligger klar, men dog således, at eleverne oplever respekt og rummelighed ift. deres egne ønsker og drømme.

Lærer: *"Meget skolevægning handler om angsten for at vise, hvad man ikke kan. På den måde bliver den også selvforstærkende"*.

Citatet kan ses som udtryk for betydningen af at tage udgangspunkt i og bygge videre på noget, eleverne selv oplever, at de godt kan.

Referenceforlag: Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021: Grundtræk 2 og 3; Stern, 2000, 2011.

#### **14. Relationskompetence**

Definition: *Pædagogisk relationskompetence:*

*Pædagogens evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten [...]. Og som pædagogens evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet = den pædagogiske etik (Juul & Jensen, 2003: s 128).*

*"Lærerens relationskompetence som kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivslen og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen etableres som et læringsfællesskab" (Klinge, 2019: s 22).*

Der er, som i forbindelse med nogle af de andre værdier, tale om kvalifikationer/kompetencer, som lærerne skal være i besiddelse af, men som også gerne skulle have en afsmittende effekt på eleverne.

Tryghed har en helt grundlæggende betydning som forudsætning for de unges trivsel og udvikling på institutionen (Psyke & Logos, nr. X, 2021). Nyere neurologisk forskning, læringsteorier og bl.a. Langager, Frørup, Torre & Hald (2021) dokumenteret, at relationskompetencer har stor betydning for både elevernes trivsel, personlige, sociale, kropslige og faglige udvikling.

Relationers kvalitet er selvforstærkende og positive relationer fremmer bl.a. selvregulering og koncentration. Derfor betragtes de sociale og faglige dimensioner i undervisningen som uadskilleligt gående 'hånd i hånd' i et kontinuerligt, rekursivt<sup>27</sup> forhold. Det er helt centralt for underviserne, at der etableres relationens ro frem for relationens magt (fx i form af skæld-ud). Således har der på de interne skoler gennem en længere årrække stort set ikke været indberettet magtanvendelser.

---

<sup>27</sup> dvs. noget man hele tiden kan vende tilbage til, gentage eller bearbejde

*Sensitivitet og intuition* indgår som vigtige fordringer ifm. relationskompetencen. Således viser forskningen, at psykisk sårbare mennesker generelt ønsker at være sammen med professionelle, der formår at være sensitivt opmærksomme og reflekterende (Helm, 2021). Dette afspejles i kommunikationen og kan bidrage til forebyggelse af overgreb.

Eksempelvis har underviserens sensitivitet over for stemning og spændinger stor betydning ift. timing og sociale processer, og *kommunikativ musikalitet* er nødvendig som evne/færdighed for skolernes medarbejdere. Den kommunikative sensitivitet, der ligger i relationskompetencen, omfatter i høj grad også den nonverbale kommunikation.

*Lærer: "Relationen skal kunne bære, hvis noget går galt rent fagligt".*

Citatet taler nærmest for sig selv: Lærerens relationskompetence og pædagogisk, didaktiske formåen er helt central i undervisningen af elever, der i forvejen kan være stærkt nederlagsprægede og modløse.

Referenceforslag: Funck, 2022; Hart & Schwartz, 2008; Juul & Jensen, 2003; Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Klinge, 2019; Klinge, Sigsgaard & Jørgensen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018.

## **15. Samarbejde**

Samarbejde med og omkring eleverne er af central betydning dels ifm. at fremme samarbejdsevner, men også som grundlæggende præmis for skolens undervisningsmiljø.

Da der er tale om en elevgruppe med alvorlige udfordringer og en høj grad af diversitet, bliver tryghed i fællesskabet en nødvendighed for både elever og medarbejdere.

Samarbejde og fællesskab dækker over en række humanistiske værdier og kompetencer, men som centrale fordringer kan nævnes: Gensidig respekt og ligeværd samt anerkendelse af såvel andres personlighed som faglige kompetencer.

Det er bl.a. vigtigt at lærerne tør optræde, som 'T-profiler', dvs. at de vil og kan række ud efter andre fagligheder og professioner samt at de er dynamiske og fleksible i samarbejdet med såvel hinanden, eleverne som forældre, andre uddannelsesinstitutioner og instanser.

*"Det er så vigtigt, at vi trækker på samme hammel, men vha. forskellige former for kontakt og redskaber".*

Referenceforslag: Hedegaard-Sørensen, 2017; Klinge, 2019; Clasen & Thomsen, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018.

## **16. Selvrefleksion**

Som en forudsætning for at kunne varetage flere af de øvrige nævnte værdier er medarbejdernes mod og evne til selvrefleksion. I den forbindelse er mentaliseringsevnen af stor betydning ift. opmærksomheden på eget evt. manglende nærvær, autenticitet og tilstrækkelighed.

Lærernes åbenhed, mod, evne og muligheder til nuanceret selvrefleksion er af central betydning for den pågældende lærers trivsel og udvikling i arbejdet, men også ift. at kunne være rollemodel for eleverne.

Kollegial og individuel supervision er absolut nødvendig i en læringskontekst, hvor det er et vilkår bl.a. at 'containe' elevens psykiske udfordringer og i perioder at udholde en manglende progression og det at elevernes udvikling af mange og komplekse årsager over tid kan være meget fluktuerende.

*Lærer: "Jeg havde måske nok fejlvurderet og fejlfestemt ham [eleven], men jeg følte mig totalt taget med bukserne nede, da jeg fandt ud af, at han slet ikke ønskede faget og desuden på forhånd havde fået lov at vælge nogle bestemte lærere. Desværre lærte hverken jeg eller eleven noget af det, der var sket".*

Referenceforslag: Juul og Jensen, 2003; Klinge, 2019; Clasen & Thomsen, 2021; Schødt & Heinskou, 2007.

### **17. Situeret læring**

Der arbejdes ud fra en forståelse af, at læring også er tæt knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber og således ikke kun kan finde sted i en skolemæssig kontekst, men også i andre sammenhænge, man befinder sig i. Læring er en proces mod at udvikle identitet i et praksisfællesskab.

Denne forståelse kan med en bred opfattelse af læringsbegrebet ses i harmoni med miljøterapiens grundlæggende idealer. Den situerede læring vil i mange sammenhænge være i form af eksempelvis de usikre elevens legitime, perifere deltagelse. Eleverne inspireres af andres dialog eller adfærd.

*Lærer: "Det er vigtigt at vise, at det er ok at tage fejl – og at det også kan ske for en lærer..."*

Citatet eksemplificerer, at lærerens eller flere læreres 'selvsnak', dvs. højlydt refleksion over egen fejltagelse, kan lade elever høre, det er ok at fejle/ikke at være perfekt.

På et metaniveau kan det hævdes, at i det omfang, lærerne lever op til de omstående værdier, får eleverne gennem situeret og eksemplarisk læring potentielt mulighederne for selv at udvikle sig.

Referenceforslag: Lave & Wenger, 2003; Klinge, 2019; Nielsen, 2013; Schjødt & Heinskou, 2007; Hummelvoll, 2018; Kirketerp, 2020; Szulevicz, 2013).

### **18. Socialisering**

Skolernes medarbejdere finder socialisering og fællesskab som en helt central værdi ifm. undervisningen. Dette ikke alene i forhold til samfundsrettethed og det at gøre eleverne parate til et liv uden for institutionen med mulighed for at indgå i fællesskaber som aktive medborgere, men også i forbindelse med den enkelte elevs trivsel, læring, oplevelse af samskabelse og social merværdi og dermed udvikling i undervisningssammenhæng.

Socialpædagogik betragtes på de interne skoler ikke som et adskilt fundament, som undervisning og læring skal bygge ovenpå, men som et nødvendigt element i en løbende dialektisk proces ifm. didaktik, undervisning og specialpædagogik.

Denne værdisætning og tilgang er baseret på ikke alene erfaringer genereret på skolerne, men en række undersøgelser og læringsteorier, der dokumenterer, at kontinuerlig social trivsel er afgørende for bl.a. motivation, indlæringsparathed, hukommelse og kognition.

Lærere: *"Jeg er lærer, men jeg er saftsuseme også socialpædagog"*

*"Det er så vigtigt, ikke at fastholde den dyadiske relation mellem lærer og elev. At spille andre gode fx ved at 'tilføje' en anden elev, kan skabe både ny energi og elevens frigørelse fra læreren".*

Nederste citat angiver en af de måder, hvorpå der arbejdes med eksponering ift. elevernes samarbejde og sociale udvikling.

Referenceforslag: Clasen & Thomsen, 2021; Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Klafki, 2006; Mottelson, 2012; Funck, 2022, Ryan & Deci, 2000; Schnack, 2014; Damsgaard, 2017. Se Bilag 8: *Procestrappen*.

### **19. Stilladsering**

Begrebet svarer til *graduering eksponering*, der bl.a. er kendt fra psykologisk behandling af angst og fobier. Der er billedlig talt tale om at bygge et trygt stillads omkring eleverne, så de ikke 'vælter', for herefter gradvist at fjerne dele af stilladset under hensyn til udviklingspotentialer, situation og sårbarhed og helst på baggrund af dialog med eleven.

Hvorledes dramaturgien i 'stilladserings-processerne' skal forløbe, fx i forbindelse med hvilke af 'stilladsets' elementer, der fjernes i hvilken rækkefølge, i hvilket tempo og på hvilken måde og af hvem, bør således bygge på en ligeværdig og kontinuerlig dialog mellem lærer, elev med inddragelse af forældre og evt. andre fagprofessionelle. Dette for at sikre, at processen henimod selvstændiggørelse af eleverne ikke alene baseres på diagnoser, biologisk alder og andre standardiserede parametre, der i værste fald kan risikere at reducere eleverne selvtillid, mod, håb, motivation, sociale integration og læring.

Stilladseringen bør rumme plads til elevernes ofte overraskende diskontinuerlige kvalitative spring.

Lærer: *"Det er vigtigt, at vi signalerer, at elevens tilstedeværelse i skolen er et 'step one' og ikke et 'step 0'".*

Citatet viser, hvor omfattende 'stilladset' omkring nogle elever, som udgangspunkt skal være.

Referenceforslag: Funck, 2022; Slot, 2014; Vygotskij, 2014.

## 20. Struktur

Struktur ses i denne sammenhæng som både en værdi og et redskab. Strukturen udgør en forudsigelig rammesætning og organisering, der bidrager til at skabe tryghed og forudsigelighed for eleverne. Samtidigt er det vigtigt, at strukturen ikke bliver rigid, men også omfatter plads og mulighed for fleksibilitet og afvigelser/variation eksempelvis ifm. elevers særlige behov eller diskontinuerlige kvalitative spring.

Struktur kan have en emotionel karakter, når det drejer sig om den enkelte elev. En af institutionens erklærede hovedopgaver er at etablere en ydre struktur omkring, der med tiden kan integreres i børnene/de unge, og danne en indre struktur.

Lærer: *"Vi skal vide, at når eleverne ikke kommer i skole, er det fordi de reelt ikke kan".*

Ovennævnte er blot et lille eksempel på strukturens og samarbejdets betydning. Strukturer, regler og aftaler bliver dog 'bøjet' eller fraviges. Det centrale er imidlertid formidlingen af informationer om, hvor, hvornår og hvorfor dette sker. Fravigelser italesættes således ofte og graden af variation skal, jf. citat fra en lærer *"helst ækvivalere med relationens bæredygtighed"*.

Referenceforslag: Clasen & Thomsen, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018, Stern, 2000; Holmgren, 2018; Helm, 2020; Vygotskij, 2014; Schjødt & Heinskou, 2007.

## 21. Transitionsfokus

Der er her tale om lærernes kontinuerlige fokus på overgange både generelt og specifikt ift. elevernes overgang til et liv i civilsamfundet. Overgange er ofte et fænomen, der i høj grad udfordrer elever, børn og unge med psykiatriske vanskeligheder.

Dialog, fleksibilitet, fælles 'anelser' skabt ud fra konkrete billeder/oplevelser og kreativ samskabelse vil ofte kunne bidrage til, at både små og store overgange overvindes/lykkes. Her spiller skolen en stor rolle, ikke mindst i overgangen fra den interne skole til hjem eller døgnafdeling, til fritidsaktiviteter, beskæftigelse eller andre undervisningsinstitutioner. For nogle elever vil skolen i sig selv komme til at udgøre et frirum/en sikker base<sup>28</sup>.

Skolernes medarbejdere refererer til en Recovery-orienteret forståelse, der indebærer troen på, at sindslidende mennesker kan komme sig, og at det ikke er de professionelles opgave at 'flytte den anden' (her eleven), men at understøtte elevens recovery i samspil med den nuværende og fremtidige sociale kontekst. Ikke mindst fordi elevernes læring kan være meget kontekstafhængig.

Ud over relativt konkrete billeder på fremtidens muligheder og anelsen om, hvor eleven gerne vil hen, er det vigtigt, at eleven også får hjælp til at forlige sig med fortiden.

---

<sup>28</sup> Jf. Bowlby i Hart & Schwartz, 2008



Lærer: *"Succeskriteriet for ham er nu blevet til, at han skal være så selvhjulpen som muligt, men han har nogle kompetencer, så havde man investeret noget mere fra starten af, så havde han været en borger, der havde haft en eller anden form for selvforsørgelse. Det havde han godt kunnet opnå".*

Citatet demonstrerer, hvor vigtigt det er på så tidligt et tidspunkt som muligt at samarbejde og opstille konkrete bud ifm. planer for elevernes fremtid.

Referenceforslag: Clasen & Thomsen, 2021; Cox & Klinger, 2011; Hart & Schwartz, 2008; Helm, 2020; Hummelvoll, 2018; Langager, Frørup, Torre & Hald, 2021; Riiskjær, 2014; Kristensen, O.S. (2015); Slade & Longden i Rothuizen & Boldsen, 2016; Szulevicz, 2022.

## **22. Troværdighed**

Troværdighed bygger primært på tillid, tilknytning og respekt. Medarbejderne mener, det har stor værdi, at læreren er autentisk inden for en situeret professionel ramme, holder de løfter, der gives og signalerer, at man som lærer har 'eleven på sinde' og *tror* på vedkommende.

Troværdighed og gensidig tillid er samtidigt af grundlæggende betydning ifm. det kollegiale samarbejde.

Lærer: *" Vi går foran og bærer håbet".*

Troværdighed hænger tæt sammen med at hjælpe eleverne med at bevare håbet for deres fremtidige uddannelse og trivsel og udvikling, trods udfordringer og på etisk forsvarlig vis.

Referenceforslag: Klinge, 2019; Juul & Jensen, 2003

## **23. Tålmodighed**

Tålmodighed er en værdifuld dyd set i perspektivet af, at der ifm. psykisk sårbare elever undervisning, læring og udvikling ofte er brug for 'lange seje træk'. Tålmodigheden indebærer bl.a. rummelighed i forbindelse med, at elevernes udvikling fluktuerer over tid samt evne, mod og parathed ift. at udholde elevens manglende progression til trods for, at man som lærer gør sit bedste.

Tålmodigheden er tæt forbundet med vedholdenhed fra medarbejdernes side. Tålmodighed og vedholdenhed over længere tid signalerer både forventninger og håb.

Lærerens tålmod kan desuden på den 'korte bane' have en helt konkret positiv afsmittende effekt ift. elever, der er præget af utålmodighed og rastløshed.

Lærere: *"Det er tidspres – ikke niveaupres, der påvirker destruktivt!"*  
*"Tempoet ud af kampen!"*

*"Eleverne er nogle gange bange for at blive 'for gode', så deres [anbringer-] kommune vil trække dem hjem".*

Citaterne fortæller, at det ikke er tilstrækkeligt med lærernes tålmodighed, men at det også kan være nødvendigt med smidighed og tålmodighed i de organisatoriske systemer, der samarbejder omkring eleverne.

Referenceforslag: Klinge, 2019;

## **24. Udgangspunkt i den enkelte elev**

Parallelt med bevidsthed om diagnostiske kategorier og formelle krav ift. planer, præstationer og målstyring, er en af grundstene i de tre skolars undervisning differentiering og det at tage udgangspunkt i den enkelte elev og dennes interesser af overordentlig stor værdi i undervisningen. Differentieringen sker ift. såvel målgruppens høje grad af psykopatologisk diversitet som den enkelte elevs forudsætninger, aktuelle situation, ønsker og behov. Således har hver enkelt elev sit eget tilpassede skema og på den af de tre skoler, har hver enkelt elev sit eget helt unikke skema. I de tilfælde, hvor eleverne har de samme undervisningsmaterialerne vil tilgangen til disse ofte blive grebet forskelligt an, alt efter elevens ønsker og formåen. I mange tilfælde bliver der, især ift. elever, der er/har været skolevægrende sat ind med helt forskellige temaer, og undervisningsmaterialer og metoder skræddersyet til den enkelte for at befordre motivationen og glæden ved at lære i retning mod oplevelser af "flow".

Lærerne betragter eleven som individ og ikke som diagnose og tilstræber at have blik for elevens individuelle udvikling. For at undgå fejlafstemning betragtes det desuden som vigtigt, i lige grad at have eleven som 'opgaven' på sinde.

*Lærer: "Hvis man skal afstemme og møde eleven, der hvor hun er skal man ikke være bange for at bede om hjælp fx ift. hjælpemidler eller andre fagligheder fx, fysio- eller ergoterapi".*

Citatet vidner om en ydmyghed ift. andre fagprofessioner. Dette og samarbejde generelt kan bidrage til at læreren/kontaktlæreren kan løfte opgaven/løse undervisningsopgaven på bedste vis.

Referenceforslag: Csikszentmihalyi, 2008; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016; Helm, 2009; Knoop, 2002; Stern 2000; Vygotskij, 2014.

## **25. Vedholdenhed**

Vedholdenhed kan på mange måder minde om *tålmodighed*, men med den vigtige sproglige nuance, at vedholdenheden også dækker over *pågåenhed* og *kontinuitet*, der af medarbejderne på de tre skoler også betragtes som vigtige og nødvendige facetter/værdier i skolernes didaktiske arbejde. Det, at eleverne hver uge møder de samme lærere på samme tidspunkt og i samme kontekst, kan ses som særligt befordrende for elevernes oplevelse af vedholdenhed. På den måde kan det siges, at

skolekulturens skemaopbygning svarer godt til målgruppens behov for forudsigelighed og kontinuitet i også den relationelle sammenhæng. Vedholdenhed bliver også central ifm. at bære håbet for og fastholde de positive forventninger til eleverne og viser, at læreren har eleven på sinde.

Det optimale er, hvis også eleverne lærer at arbejde vedholdende. Dette dog uden selvpåført tvang eller med overdreven perfektion.

Lærer: *"Tid, vedholdenhed, tillid og håb og var det, der skulle til: Fra at være næsten opgivet til nu at have et liv med uddannelse som sygeplejerske, kæreste og hund".*

Referenceforslag: Klinge, 2019, se evt. Videsen, Jepsen & Kortnum: *Vedholdenhed i skolen - viljen starter, når lysten slutter*

### **16.6.3 Praksiseksempel baseret på cases**

Nedenstående eksempel er en rekonstruktion, en mosaik baseret på medarbejdernes cases, dvs. de fortællinger om gode og mindre gode situationer, oplevelser og forløb, som medarbejderne i grupper fortalte hinanden og efterfølgende diskuterede, med henblik på bl.a. at analysere sig frem til, hvilke værdier og øvrige faktorer, der havde været på spil (jf. Bilag 2, Re-story-ations).

Fortællinger, eksempler og situationer er således 'klippet sammen' til én 'case'. Nogle af lærere har efterfølgende bekræftet, at 'casen' forekommer valid og repræsentativ.

Hverken praksiseksemplet i sig selv eller de påførte referencer til skolernes værdier/pædagogiske rammer (Figur 4) skal ses som fuldkomment eller entydig, men kan tjene til at illustrere nogle af de værdier, didaktiske, greb og tiltag, der er beskrevet/belyst gennem undersøgelsen med formålet at konkretisere, hvorledes der arbejdes ud fra skolernes pædagogiske rammer i den daglige undervisningspraksis.

Alle casens elementer bygger, som nævnt, på en eller flere af medarbejdernes eksempler.

Anonymisering er sikret gennem 'dekonstruktionen' af medarbejdernes fortællinger og eleverne betegnes i casen med bogstaver for at forebygge, at tidligere eller nuværende elever ikke alene skal kunne genkendes eller tro sig selv eller andre genkendt.

I praksiseksemplet er numrene på nogle af de værdier, som kan ligge bag lærernes handlinger noteret.

Personerne i praksiseksemplet er:

Den undervisningsansvarlige lærer, Bent, den understøttende medarbejder (lærer/socialpædagog)

Maja og 6 nævnte elever, A, B, C, D, E og F.

*Der var kun 5 elever [udgangspunkt i den enkelte elev] på holdet, som skulle op i folkeskolens afgangseksamen [faglighed] i bl.a. dansk til sommer og til terminsprøve om tre uger samlet*

omkring det store ovale bord [socialisering]. På holdet var fire piger, A, B, C og D og en dreng, E - alle med forskellige og sammensatte diagnoser og forudsætninger [faglighed, udgangspunkt i den enkelte elev]. F var igen indlagt. Han havde i løbet af skoleåret været indlagt i lange perioder og meget ofte, når han kom tilbage, og udviklingen så ud til at gå i den rigtige retning – også rent skolemæssigt - dykkede han igen mentalt [tålmodighed, vedholdenhed] og blev ofte genindlagt.

Temaet var analyse af dansk lyrik fra 70'erne [faglighed]. Samtalen gik trægt og stemningen [empati/sensitivitet] var tung. Eleverne virkede trætte og uinteresserede [motivationsbevidsthed]. En af pigerne, A, sagde på et tidspunkt 'fra', fordi hun ikke bare ikke "orkede det her" - sagde, at hun ikke kunne koncentrere sig, hvilket gav anledning til højlydte suk fra nogle af de andre og en vis kropslig uro i rummet [empati/sensitivitet]. En af de andre elever, B gik på toilettet og var derude meget længe. Efter noget tid foreslog Bent, der også selv sad ved det ovale bord [ligeværd/anerkendelse], at de holdt en lille pause [afbalancering; afstemning, empati/sensitivitet, fleksibilitet]. De satte sig alle ud i fællerummet, hvor det mega-store puslespil [socialisering] med over 40.000 brikker var ved at blive lagt af dem, der 'kom forbi' og havde lyst til det. Stemningen blev nu mere afslappet [empati/sensitivitet, socialisering] og snakken gik på, hvor fedt det ville blive, når vejret igen var godt nok til, at de kunne sidde udenfor på gårdspladsen og omkring oplevelser fra sidste års sommerafslutning, hvor nogle af eleverne i billedkunst havde lavet en kolonihavescenografi [alsidig dannelse; faglighed, ressourcefokus] og B og C havde optrådt med musikholdet [mod; motivationsbevidsthed]. Pigerne gik i gang med puslespillet, mens E tog sin telefon frem og spillede lidt, mens han ind imellem så op, alt efter, hvad der blev sagt eller grinet af [situeret læring].

Da Bent efter 10 minutters pause rejste sig og sagde, at nu måtte de hellere se at komme tilbage til arbejdet [faglighed], spurgte C forsigtigt, om de ikke godt kunne finde nogle andre digte at analysere. Bent tænkte sig lidt om og gav hende ret [ligeværd/anerkendelse] i, at der nok var brug for en anden måde at tilgå opgaven på [afstemning, elev-medbestemmelse], men at kendskabet til og analysen af netop disse digte var ret vigtig ifm. eksamen [afbalancering, faglighed]. Da alle igen var inde i lokalet foreslog han imidlertid, at de satte den mere traditionelle analyse på stand-by og i stedet prøvede at indlæse nogle af digtene som lydfiler [nysgerrighed] evt. med supplerende lydeffekter. Et par af eleverne lo lidt usikkert, men efter nogen snak om, hvor pinligt det var at høre sin egen stemme, når den var blevet optaget, ville de fire af eleverne gerne prøve [mod]. Den femte elev, en pige, D, der indtil nu havde været meget stille og spagfærdig, ønskede ikke at deltage.

Bent bekendte [mod; selvrefleksion], at han godt nok ikke "liiige" selv havde forberedt sig til i dag på at arbejde med lydindspilninger, men at de evt. kunne hjælpes ad [ligeværd/anerkendelse; samarbejde; situeret læring], for eleverne var nok også bedre end ham til det digitale, og i øvrigt ville Maja [samarbejde] komme fra møde om ti minutter. Hun havde en del erfaring med den slags.

Bent spurgte D, der ikke ønskede at deltage, om hun havde lyst til [motivationsbevidsthed] at fortsætte med at besvare det spørgeark, som han havde udarbejdet til analysen [afstemning; faglighed; fleksibilitet; udgangspunkt i den enkelte elev]. Hun kunne lave besvarelsen skriftligt eller forberede den til mundtlig oplæsning af digt og analyse. Bent ville så senere mødes med hende om dette [ troværdighed]. Hun kunne også selv vælge [relationskompetence, selvrefleksion], om hun ville blive ved fællesbordet [socialisering], sidde ved et en-mandsbord i den bagerste ende af lokalet, som var delvis afskærmet af reoler med skønlitteratur [empati/sensitivitet, fleksibilitet, udgangspunkt i den enkelte elev], eller han kunne evt. se, om der var et andet ledigt lokale på skolen. D foretrak ikke, som hun tidligere havde gjort, den mest isolerede placering, men valgte at arbejde med den skriftlige analyse ved bordet i samme lokale som de andre [socialisering, situeret læring].

Bent opdelte resten af gruppen op i to [faglighed, mod, struktur]. Han foreslog, at de to elever A og E, som han i pauser havde hørt have gode og humoristiske samtaler, kunne arbejde sammen [socialisering].

B og C, der begge var meget ambitiøse, men ikke havde vist nogen former for social interesse for andre unge, blev således 'makkere' [socialisering, stilladsering].

Maja kom tilbage fra møde og nåede lige at give sit besyv med i forhold til samtalen mellem Bent og eleverne omkring, hvorledes 'dubbing'/indlæsning bedst kunne forberedes og gennemføres med et godt resultat [faglighed, fleksibilitet, samarbejde]. Herpå fulgte en dialog om, hvad de unge mente, der karakteriserede et godt auditivt produkt [faglighed, ligeværd, socialisering]. Arbejdet gik i gang, og Maja assisterede især ift. det praktiske og tekniske [faglighed, samarbejde]. B skulle igen på toilettet, og også denne gang var hun længe væk. Bent og Maja udvekslede hurtigt blikke, og Maja gik ud for at møde B på tilbagevejen [faglighed, relationskompetence]. Mens Bent i gruppelokalet organiserede og strukturerede omhyggeligt [struktur] de kommende dages arbejde med tider og punkter oplistet på whiteboard'et og fandt et ledigt tilstødende lokale, hvor den ene af grupperne kunne optage, fik Maja talt med B, der kom tilbage fra toilettet. (Det var ret naturligt, at det var Maja, der gik ud for at møde hende, dels fordi, hun ikke var ansvarlig for dagens undervisning

*[relationskompetence, samarbejde, stilladsering], og dels fordi hun havde en særlig god relation til B. Den var opstået dengang B slet ikke turde gå over i skolen og havde gentagne gange erklæret, at hun "bare ikke kunne fordrage skoler og lærere". Maja havde langsomt forsøgt at etablere en kontakt til pigen, ved kontinuerligt på et fast aftalt tidspunkt, i længere og længere tid ad gangen og gennem en lang periode, at møde op og nærme sig hende på døgnafdelingen [afstemning, mod, motivationsbevidsthed, relationskompetence, stilladsering, tålmodighed, vedholdenhed, udgangspunkt i den enkelte elev]. Gennembruddet var dog først kommet, da B spurgte, om hun ville prøve at holde B's hvide rotte. Maja havde sagt, at det turde hun faktisk ikke, men hvis hun nu overvandt sin angst og alligevel gjorde det [selvrefleksion, situeret læring], var det så muligt, at pigen også kunne arbejde med sin angst, således, at de sammen fx kunne gå en tur ned at se til gederne, der gik tæt ved skolebygningen. Denne aftale blev indgået og gennemført [mod, troværdighed, tålmodighed] og efter et halvt års tid havde B vovet ikke alene opholde sig i skolen, men også blive undervist – endda i samme rum, som nogle af de øvrige elever [socialisering, stilladsering, tålmodighed, vedholdenhed]).*

*Da Maja nu mødte B på gangen fra toilettet, gik B med nedslået blik og armene beskyttende omkring mellemgulvet. "I dag har jeg altså ikke været ude at kaste op", skyndte hun sig at sige, ", men jeg ved altså bare ik', om jeg kan samarbejde med C. Hun siger jo aldrig noget" [selvrefleksion, samarbejde]. Maja spurgte, om det ville hjælpe, hvis hun selv gik med i den lille gruppe, hvortil B svarede, at ja, det troede hun [afstemning, situeret læring, stilladsering]. Da de var tilbage i gruppelokalet sagde Maja højt til Bent: "Måske var det smart, hvis jeg gik med den ene gruppe ind i lokale-6 og du blev her...?". Bent svarede: "OK, det siger vi bare, men det kan altså godt være, jeg kommer rendende, hvis der bliver vrøvl med noget af det tekniske, når der skal indspilles lydeffekter til oplæsningen. Det er jo øh -ikke liige min spidskompetence..." [samarbejde, situeret læring, troværdighed].*

*De to grupper gik i gang med oplæsning og lydindspilninger [faglighed, samarbejde]. I gruppen med A og E havde energien og humøret fra starten været højt. De knoklede derudaf. Den anden gruppe med B og C, der ikke kendte hinanden så godt, blev i noget tid guidet af Maja [stilladsering]. Det var vha. humor lykkedes for hende at få vendt stemningen, hvilket havde lettet trykket ift. det grænseoverskridende i at høre sin egen stemme gengivet (empati/sensitivitet, relationskompetence, stilladsering]. Samtidigt med, at de to piger blev mere og mere optaget af opgaven [engagement, faglighed, motivationsbevidsthed], virkede det til, at de efterhånden også blev mere trygge ved både situationen og hinanden [samarbejde, socialisering, stilladsering]. Et blik på B's noter, viste imidlertid, at B brugte meget tid og energi på at nedskrive en masse irrelevante detaljer omkring opgaven. Maja*

bemærkede derfor i et let henkastet tonefald, at det "- altså, det er helt ok, hvis du ikke gider at notere alle...". Længere kom hun ikke før pigen fik tics og vredt spurgte, om hun dermed ville kalde hende doven, hvilket Maja pure benægtede og lod 'sagen falde indtil videre [relationskompetence, tålmodighed]. Da arbejdet dagen efter fortsatte, sprudlede begge pigerne med idéer til lydkulissen, hvilket affødte konstruktive dialoger omkring, hvilken forståelse, hvilket udtryk af digtet, de ønskede at formidle [engagement, faglighed, motivationsbevidsthed, socialisering].

D, der havde trukket sig fra samarbejdet, havde besvaret alle de skriftlige opgaver til det digt, hun arbejdede med. Bent havde læst besvarelsen og anerkendt hende for det gode analysearbejde, hun havde udført [faglighed] til trods for, at der havde været arbejdsuro i den øvrige del af lokalet. D svarede, at nok havde uroen ind imellem forstyrret hende, men at det alligevel var fint at være i lokalet sammen med de andre [siteret læring, socialisering]. Bent svarede, at han havde tænkt på [nysgerrighed], om D måske næste gang ville være med i en gruppe. Hertil svarede D, at det følte hun sig ikke helt klar til endnu [elev-medbestemmelse, tålmodighed, udgangspunkt i den enkelte elev]. Forsigtigt og lidt tøvende, spurgte Bent så [afstemning, empati/sensitivitet, mod]: "Jeg regner med, at I skal fremlægge for hinanden på mandag. Hvordan vil du helst, at det skal foregå ift. din fortolkning?". Pigen tænkte sig grundigt om og spurgte, om de ville få karakterer for fremlæggelsen. (Bent havde tidligere oplevet D's store progression ifm. mundtlig engelsk, som ellers havde været særdeles udfordrende for hende. Hun ville bare så gerne kunne klare sig, når hun skulle på udenlandsrejser med familien [alsidig dannelse; motivationsbevidsthed, transitionsfokus]. Desværre havde han så efterfølgende også oplevet pigen igen lukke totalt i og ofte udeblive fra undervisningen, efter at han nødvendigvis havde måttet give hende årskaraktter og ikke havde kunnet forsvare mere end et 4-tal [faglighed]. Bent svarede derfor at, nej der ville ikke blive givet karakterer denne gang" [afbalancering]. D replicerede prompte: "Så tror jeg, jeg vil lave det som en slags podcast. – Og så kunne du være den, der stiller mig spørgsmålene, ikk'?" [elev-medbestemmelse, mod, nysgerrighed, samarbejde, stilladsering].

Bent bakkede med begejstring i stemmen op om dette forslag, og det lykkedes faktisk den efterfølgende dag at få D med på, at det blev A, der i stedet for Bent, stillede spørgsmålene [afstemning, engagement, fleksibilitet, samarbejde, socialisering] i podcasten. Fremlæggelsen af digtanalyserne blev både sjov, lærerig og gribende, og D's podcast blev særdeles vel modtaget af de øvrige elever. Der blev smilet og klappet efter hver fremlæggelse [alsidig dannelse; engagement, socialisering]. I den efterfølgende evalueringssamtale kom det dog frem, at A og E ikke selv var helt tilfredse med deres produktion. A syntes fortsat, at

det digt, de havde arbejdet med var "røvsygt" og begge var de enige om, at det havde været vildt træls, at B pludselig skulle til møde med psykologen fra BUH<sup>29</sup> og sin kontaktperson midt i skoletiden [samarbejde].

I forhold til det "kedelige" digt foreslog Bent, at A og evt. også andre af eleverne lavede en anmeldelse af digtet og evt. af flere af samme forfatter [faglighed, fleksibilitet, motivationsbevidsthed]. Så kunne de få formidlet et begrundet udtryk for deres mening og samtidigt få givet denne 'disciplin' et brush-up inden eksamen. Det var A, C og D helt med på at gøre i den efterfølgende uge, og Bent lovede at finde et par andre digte, som B og E kunne anmelde [elev-medbestemmelse, udgangspunkt i den enkelte elev, fleksibilitet, troværdighed].

Efter skoletid fulgte Bent D over på afdelingen for at fortælle om, hvordan det var gået i dagens undervisning og om hendes forslag (og mod) til at lave en podcast. Det skulle anerkendes, og bakkes op, men helst uden alt for meget ros og store armbevægelser, som stik imod hensigten, kunne få en negativ effekt ift. forventninger og præstation (afbalancering, motivationsbevidsthed, relationskompetence, samarbejde).

Maja ærgrede sig lidt over, at hun selv havde måttet deltage i et møde i undervisningstiden og således ikke havde været med i opstarten af forløbet med lydfilerne (faglighed, engagement, samarbejde, selvrefleksion).

Da hun spiste frokost sammen med dag-eleverne et par dage senere, brokkede de sig noget over, at skoletiden nogen gange blev afbrudt – især pga. møder med eksterne professionelle. "Man bliver jo heller ikke hevet hjem fra sin arbejdsplads, fordi tandlægen har fået et afbud", understregede en af drengene.

Flere af eleverne var desuden frustrerede over, at frokostpausen skulle vare en hel klokke time, fordi dagsstrukturen byggede på, at dem, der led af spiseforstyrrelser skulle have god tid til deres måltider på døgnafdelingerne. Efterhånden udviklede samtalen om denne problemstilling sig til en snak om, hvorvidt det var muligt, og i så fald hvordan eleverne i det hele taget kunne få mere indflydelse på institutionens regler, strukturer og beslutninger [alsidig dannelse, elev-medbestemmelse; troværdighed].

---

<sup>29</sup> Børne- og Ungdomshospitalet



#### 16.6.4 Undervisningens etiske grundlag

Anerkendelse, ansvar, empati, ligeværd, fænomenologi, samarbejde, autenticitet (at turde satse sig selv uden at det kommer til at skade hverken eleven eller læreren selv) er nogle af de begreber, som medarbejderne knytter til skolernes etiske grundlag.

I pædagogiske sammenhænge citeres ofte filosofen K.E. Løgstrup for ordene: ”*Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd*” (Løgstrup, 1991: s 25). Skolernes medarbejdere refererer både eksplicit og implicit til Løgstrups forståelse af relations-/omsorgsetik med en særlig forpligtelse til solidaritet med psykisk sårbare mennesker og unge i mistrivsel og har et særligt fokus på sensitivitet, hensyn, åben tale og tillid i konteksten. Tilsvarende citeres Søren Kierkegaard ifm. begrebet empati ofte for ordene: ”*at finde ham (et menneske) der, hvor han er, og begynde der* (Kierkegaard, [1859]),”, men i forhold til resten af citatet: ”*At man, når det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt sted [...]*” skal det understreges, lærerene ikke blot ser det som deres opgave at blot at føre den anden *et bestemt sted hen*, men også nærmere i retning af Løgstrups tanker (1991) at vise og støtte i afprøvningen af nogle ’veje’.

Ud over omsorgsetikken<sup>30</sup> synes *dydsetikken*, (Rosenbaum, 2007; Aadland, 2019) at være relevant i nærværende sammenhæng.

Dydsetikken bygger på skøn, dømmekraft og klogskab. Dette kan i praksis forstås som at tilstræbe den rette handling, på det rette tidspunkt, rette sted og med den rette begrundelse. Dydsetikken har som konsekvens, at der aldrig kan gives standardsvar og den kan derfor komme til at udfordre eksisterende strukturer, rutiner, systemer og magtforhold (Helm, 2020).

Det blev gennem den del af undersøgelsen, der fokuserede på skolernes medarbejdere tydeligt, at skønt pligtetikken og konsekvensetikken kan betragtes som grundlæggende i den sundhedsvidenskabelige praksis, er det omsorgsetikken/relationsetikken, der sammen med dydsetikken, ligger bag undervisningen og tilgangen til eleverne i de tre interne skoler.

Foreslåede referencer: Helm, 2020; Hertz, 2017; Kierkegaard, 1978, [1859]; Klinge, 2019; Løgstrup, 1991; Oettingen, 2016; Rosenbaum, 2007; Schjødt & Heinskou, 2007; Wiberg, 2017; Aadland, 2019.

---

<sup>30</sup> Se Edwards & Mauthner, 2002

### 16.6.5 Lidt om greb og metoder

På baggrund af ovenstående værdier/pædagogiske ramme benyttede underviserne sig af en lang række forskellige materialer samt tiltag, greb og metoder fra både almen- og special-området.

Nedenfor er, i alfabetisk orden, oplistet nogle af de 'elementer', som under brainstormings med medarbejderne ofte blev nævnt ifm. den daglige undervisningspraksis:

- *Afledning*
- *Afsæt i et fælles tredje*
- *Co-teaching*
- *'Dieselpædagogik'<sup>31</sup> (afdramatisering og uforpligtethed, uden øjenkontakt ved transport – især ifm. blokerende problemstillinger eller opstart på relationsskabelse)*
- *Differentiering*
- *Dyrepædagogik<sup>32</sup>*
- *En plan A, B og C*
- *Erkendelse af, at one size does not fit all*
- *Finde et fælles tredje*
- *Fleksible læringsrum*
- *Gode materialer*
- *Gå med modstanden*
- *Holistisk tilgang*
- *Humor*
- *Inddragelse af eleverne i beslutninger om deres individuelle planer*
- *Konkrethed*
- *Langsom eksponering*
- *Mindre elevgrupper*
- *Plads til spontane pauser alt efter de unges akutte behov<sup>33</sup> fx i form af sansestimuli/afspænding/bevægelse eller craft-psykologiske aktiviteter*
- *Planlagte pauseaktiviteter*
- *Positiv social interaktion og sociale relationer*
- *Praksisfortællinger som udgangspunkt for fælles refleksion*
- *Psykopatologisk viden*
- *Relevans*
- *Ressourcepersoner/samarbejde med andre faggrupper*
- *Ressourcesyn*
- *Selvrefleksion*
- *Smooth rooms*
- *Spille andre gode*
- *Stilladsring*
- *Tydelighed*
- *Tæt tværfagligt samarbejde*
- *Værdidiskussioner*

### 16.6.6 Udfordringer og dilemmaer

Som afslutning på dette analyseafsnit vil her være en kort gennemgang af de barrierer og dilemmaer, der for medarbejderne fyldte mest ifm. undervisningen. Disse udfordringer kom dels frem gennem interviews med skolelederne, men især i den del af undersøgelsen, hvor medarbejderne skulle fortælle om situationer (cases) fra skolehverdagen og forløb, der ikke var gået godt. Her skulle den fortællende

---

<sup>31</sup> Køreture, der ind imellem blev taget i brug på alle tre skoler, dog under forskellige betegnelser

<sup>32</sup> etablering af relation eller faglig indgangsvinkel gennem kontakt med og omkring elevernes eller institutionernes dyr

<sup>33</sup> fx form af sansestimuli/afspænding/bevægelse eller craft-psykologiske aktiviteter

medarbejder i dialog med og evt. inspireret af sin gruppe give bud på, hvad der skulle til, hvis situationen/forløbet skulle havde fået et godt eller bedre udfald (*Re-story-ations*).

Der var stor overensstemmelse mellem skoleledernes påpegning af problemstillinger og de udfordringer og barrierer, de pædagogiske medarbejdere formulerede. I kondenseret form drejede problemstillingerne sig om:

- Elevernes fremmøde i skolen
- Udfordringer ifm. information, kommunikation og samarbejde, på tværs af institutionen og tværsektorielt
- Tid og timing ift. elevernes behov
- Når lovgivning og regulativer ikke harmonerer eller opleves at være i modstrid med elevernes behov og udvikling
- Elevernes transition/overgang til andre uddannelsesformer/systemer

Der eksisterer en høj grad af selvrefleksion i personalegruppen og såvel formel som uformel kollegial refleksion bl.a. i form af fastlagt supervision, som giver mulighed for individuel supervision og sparring. Gennem dialog med medarbejderne forekom det som om, at mod, tillid og åbenhed ift. sammen med kolleger at reflektere kritisk over egen praksis, er en 'kulturel' størrelse, der for den enkelte medarbejder udvikler sig over tid.

## 16. 7. Elevernes perspektiv

### 16.7.1 Medvirkende elever

De elever, der deltog i undersøgelsens interviews, fordelte sig således:

#### **Køn**

I undersøgelsen deltog 9 drenge, 21 piger og 2 elever med nonbinær kønsidentitet. Der sås tilsvarende på nogle af institutionerne en overrepræsentation af piger. 2 elever var påbegyndt kønsskifte under skoleforløbet, hvilket kan ses i sammenhæng med nyere forskning, der antyder sammenhæng mellem ikke alene usikker kønsidentitet og psykiske problemstillinger, men også direkte sammenhæng mellem eksempelvis transkønnethed og autismspektrumforstyrrelser<sup>34</sup>.

#### **Etnicitet**

Opgørelsen ift. etnicitet er kun tilnærmet og efter navne, tilfældige udsagn og udseende at dømme, da der ikke blev spurgt direkte hertil.

---

<sup>34</sup> Se bl.a. <https://projekter.aau.dk/projekter/files/335180183/SPECIALE.pdf>

Interviews med skolelederne kunne dog bekræfte en antagelse om, at kun få unge af andet end dansk herkomst indskrives på de tre institutioner og deres og skoler.

### **Fordeling på skolerne**

Fra Nødebogårds interne skole deltog 7 nuværende og tidligere elever indskrevet under folkeskoleloven, fra Dyssegårdens interne skole 10 og fra Holmstrupgård 15.

### **Tilknytning til institutionen**

25 nuværende og tidligere elever indskrevet i institutionens døgnbehandling samt 7 nuværende/tidligere elever kun indskrevet i dagtilbuddene deltog i interviews. Derudover deltog 8 LAB-elever.

Heller ikke i denne forbindelse kan opdelingen ses skarpt afgrænset, idet der forekommer flere eksempler på, at eleverne er startet i dagtilbuddet og senere er blevet indskrevet på en døgnafdeling eller er startet med indskrivning på en døgnafdeling for efter en periode i andet uddannelsesstilbud at blive indskrevet i de interne skoler, hvis de ikke har kunnet magte det uddannelsesstilbud, de var i gang med, eller hvis deres lidelser har udviklet sig i negativ retning efter anbringelsen evt. på baggrund af fluktuerende symptombilleder.

**Tid på skolen:** Eleverne er i gennemsnit indskrevet på skolerne i 2,4 år (heraf kan enkelte igennem de sidste år være indskrevet under anden lovgivning).

De i interviewene repræsenterede elever afspejler på mange måder elevgruppernes sammensætning, som den så ud ved undersøgelsens begyndelse. Dog kan et bias i den forbindelse være, at elever, der har haft det meget dårligt og evt. været indlagt på interview-tidspunktet og/eller ikke har haft overskud eller mod til at deltage, således ikke er blevet hørt.

De interviews, der var lydoptaget, blev transskriberet, mens resten foreligger som udførlige notater fra interviewet.

### **16.7.2 Oplevelsen af at gå på en af de 'interne skoler'**

Langt hovedparten af såvel de nuværende som de tidligere elever på de tre interne skoler er eller har været ikke alene tilfredse med deres skolegang her, men udtrykker sig særdeles positivt i deres svar på, hvorledes de overordnet set har oplevet skolegangen.

- Positiv oplevelse: n= **27** af 32 (Nuv: 17, Tidl: 10) = **84,4%**

- Blandet oplevelse: n= **4** af 32 (Nuv: 2, Tidl: 2) = **12,5%**
- Negativ oplevelse: n= **1** af 32 (Nuv: 1, Tidl: 0) = **3,1 %**

N=2 nuværende og N=2 af de tidligere elever finder det er en 'blandet' oplevelse med fordele og ulemper, og N=1 elev oplever skolegangen decideret negativt, hvilket skyldes, at hun ikke følte sig hørt (jf. afsnit 17.12).

Elevcitater:

- *Rart at få lov til at være et sted, hvor man følte sig tryk*
- *Det at blive forstået og mødt på en anden måde gav mig frihed til at vokse.*
- *Der var plads til ens humør og overskud på dagen, og ens skolegang kunne tilrettelægges, så man ikke blev overvældet og mistede motivationen"*
- *Jeg var bagud, men blev mødt, der hvor jeg var [...] Det gav lyst og motivation".*
- *Jeg har aldrig haft sådan en fin skole, jeg synes det er helt fint som det fungerer. Det er den bedste skole jeg har gået på, jeg har gået på tre, det her det er den tredje, så (og) det her er også en specialskole, jeg har gået på to folkeskoler i XX, og det var ikke så godt.*
- *Skolen her har givet mig fantastiske muligheder for at opnå et godt liv ift. uddannelse – ellers ville jeg ikke kunne gennemføre 9. klasse og udforske min kreativitet.*
- *Det blev de bedste år i min skoletid. Gode lærere og kammerater hjalp mig igennem.*
- *Jeg har ikke glæde ved at gå i skole, men jeg har glæde ved at gå i den her skole.*

### **16.7.3 Det faglige niveau, differentiering og prøver**

Alle de adspurgte elever fremhæver lærernes store betydning ifm. skolegangen: Lærerne er gode til at undervise og differentiere, der tages udgangspunkt i hver enkelt elev, metoderne og det faglige niveau tilpasses, lærerne er forstående, men stiller samtidigt forventninger og bærer håbet for elevernes faglige progression.

N= 26 af de adspurgte 32 elever oplever det faglige niveau som passende og velafbalanceret, N= 6 af de adspurgte oplevede det som nogenlunde eller varierende, hvilket ofte dækkede over forskellige oplevelser over tid eller mindre gode oplevelser med én bestemt lærer. Ingen unge gav udtryk for, at det faglige niveau, de faglige udfordringer er dårligt afstemt eller 'skæve'. Dette til trods for, at en af de tidligere elever gerne ville have været tilbage til sin folkeskole på et tidligere tidspunkt.

Der ses en tendens til en over tid øget tilfredshed med det faglige niveau.

Elevcitater:

- *Ja, fordi at der bliver jo taget højde for hver enkelt (og) hvor meget du kan holde til, før du ligesom har brug for en pause eller før du helt slet ikke kan mere*
- *Det hele var så skræddersyet. Det havde jeg aldrig drømt om*
- *Lærerne skubber på i en tilpas mængde, så man får succesoplevelser*
- *Tidligere elev (omkr. 2016): Da jeg gik på (den interne) skole, så var der nogle gange sådan lidt "hygge undervisning", hvor vi så så en film eller bagte nogle kager, eller gik en tur. Hvor*

*det nogle gange, hvis nogen havde det svært og havde en dårlig dag eller bare for at få dem med i skole, det tror jeg så ikke er der så meget mere nu. Jeg tror lidt det er nogle andre ting, man hører derude fra nu. [...] og så fx en ting det var, at jeg ikke kunne få tyskundervisning, fordi de havde ikke nogen tysklærer*

- *Fordi jeg ikke havde det så godt og havde det lidt stramt med at gå i skole og nogle gange måtte have en pause hist og her, og efter frokost kunne jeg heller ikke gå i skole, så jeg synes, altså de ressourcer jeg nu havde, dem blev der taget rigtig godt hånd om*

I forbindelse med tests og prøver/eksaminer giver eleverne udtryk for, at de største udfordringer ikke så meget handler om det faglige indhold, men om rammerne, procedurerne og strukturerne omkring eksamen. Det har derfor afgørende betydning, at lærerne bruger tid på at gøre den enkelte unge tryk ved de konkrete eksamensprocedurer – og strukturer, den fysiske ramme, *placeringen i eksamenslokalet, hvad der er det vigtigste at huske*, disponering af tiden, små hold af eksaminander m.v. Konkretisering af rammerne, tryghed og afdramatisering samtidig med oplevelsen af lærernes positive forventninger, ser således ud til at være afgørende for elevernes deltagelse og præstation ifm tests, prøver og eksaminer, idet mange ofte har oplevet eller hørt om disse faktorer som langt mere skræmmende og angstprovokerende end selve indholdet og den faglige præstation. Tryghed, afdramatisering og afstresning udgør en vigtig del af opgaven for lærerne sideløbende med det faglige indhold.

Citat, skoleleder: *"Terminsprøverne er udelukkende skriftlige prøver; matematik med og uden hjælpemidler, skriftlig fremstilling, dansk retskrivning og læsning samt engelsk. Som vores undervisning så er både terminsprøver og selve afgangsprøverne rammesat til vores elever med de udfordringer, de kan have - fx med koncentration. Det er muligt at få dispensationer til fx forlænget tid, at holde pauser under prøverne, få materiale digitalt (ved ordblindhed), sidde skærmet, få sekretærbistand m.m. Alle elever er blevet vurderet individuelt i forhold til deres eventuelle behov for dispensationer"*. Se regelgrundlaget for prøver på særlige vilkår hentet på:

[www.http://Vejledning--Prve-p-srlige-prvevilkr-og-frit.pdf](http://Vejledning--Prve-p-srlige-prvevilkr-og-frit.pdf)<sup>36</sup>.

Som det fremgår kan eleverne helt fritages for afgangsprøven i 9. klasse eller gå til eksamen på særlige prøvевilkår, *"når dette er nødvendigt for at ligestille disse elever med andre i prøvesituationen [...] (og) "der ikke sker en ændring af prøvens faglige niveau"* (Ibid.).

Problemstillingen ifm. afgangsprøverne ser således primært ud til at handle om tidspresset, og der er eksempler på, at de interne skoler har modtaget elever, der er kommet direkte fra en 'ekstern'

---

<sup>35</sup> Uddybet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/proevetilrettelaeggelse/proever-paa-saerlige-vilkaar/proeve-paa-saerlige-vilkaar-og-fritagelser>

<sup>36</sup> Uddybet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/proevetilrettelaeggelse/proever-paa-saerlige-vilkaar/proeve-paa-saerlige-vilkaar-og-fritagelser>

specialskole, hvor de har oplevet at få en overbelastningsreaktion som følge af eksamenspres: for mange prøver på for kort tid.

Elevcitater:

- *Især godt at kende strukturerne omkring eksaminer. Vigtigt med terminsprøverne!*
- *Lærerne hjalp mig med min eksamensangst*
- *"Jeg har altid haft meget angst vedrørende prøver og eksaminer, og havde det også her. Der var god støtte at finde hos lærerne. De hjalp med angsten og gav mig selvtillid, uden at det nødvendigvis skulle afhænge af et bestemt resultat"*
- *Dejligt at det foregik i kendte lokaler*
- *Altså netop fordi jeg bestod min danskeksamen - så fandt jeg jo nok ud af jeg måske ikke var helt så fortabt endda"*

#### **16.7.4 Fag og fritagelse for fag**

Da tidligere undersøgelser som nævnt har haft stort fokus på elevernes fritagelse for timer, forekom det relevant at spørge ind til elevernes oplevelser og erfaringer ifm. fagrækken.

I forbindelse med en forespørgsel om der var nogle af skolefagene, som eleverne fandt særligt gode eller ikke særligt gode svarede de bl.a.:

Elevcitater:

- *"Alle fag har noget at byde på – også dem, man ikke synes er særligt gode*
- *Der var altid lærere, man klikkede mindre med, eller fag, man syntes var ekstra svære"*
- *"- Sådan helt ærligt, så har skolefag aldrig sagt mig noget, fordi jeg har haft så mange dårlige oplevelser. Så det var mere lærerne faktisk - altså det de gjorde - der fik det til at være en god oplevelse (...) Jeg tror meget det handlede om måden de gjorde det på"*

En gennemgang af de 46 cases, som skolernes medarbejdere havde beskrevet og diskuteret, viste, at der var nogle fag, som stort set aldrig blev nævnt/indgik ifm. casene (jf. opgørelse i skema, Bilag 9, obligatoriske fag og valgfag). Der var her tale om samfundsfag, historie, kristendom og geografi. Dette gav anledning til specifikke forespørgsler ifm. disse fag i interviewguiden til eleverne.

Naturfaget geografi kan være implementeret i det fællesfaglige naturfag eller blive udtrukket som eksamensfag ved afslutningen af 9. klasse. Elevernes forventninger, holdninger til og oplevelser af faget er meget forskelligartede. En elev siger:

Elevcitater:

- *Vi havde tre dage og vi tog det sådan lidt, at hvis det blev udtrukket i 9. klasse, så skulle jeg have det, og så samlede vi op på det på tre dage. Og så skulle jeg i sådan en test, som tog hvad, 40 minutter, eller sådan noget, som var eksamen*

De tre *kulturfag* er i overensstemmelse med Folkeskoleloven generelt tildelt få timer på skemaet. Kristendomskundskab, der er obligatorisk i 1.-9.klasse er et prøviefag til udtræk i den humanistiske fagblok, faget historie er et obligatorisk fag i folkeskolen fra 3. til 9. klasse og samfundsfag er et obligatorisk fag i folkeskolen fra 8.-9. klasse og kan udbydes som valgfag i 10. klasse. Geografi, der optræder som et naturfag er obligatorisk i 7.-9. klasse.

Undersøgelsen viste, at det fag, de fleste elever bedst kunne lide, var engelsk (N=11), herefter kom dansk (N=10), matematik (= 7) og samfundsfag (N=6), hvilket de 'små' tal til trods, for dansk, matematik og engelskfagene vedkommende lå helt parallelt med karaktergennemsnittene for skole 2 og 3.

Både lærere og elever referer til, at børn og unge i dag på baggrund af deres færden på internettet, computerspil og konsumering af film og serier, ofte bliver gode til i hvert tilfælde at forstå det engelske sprog. At eleverne på de interne skoler generelt scorer særligt høje karakterer i sprogfaget engelsk kunne således have den forklaring, at det for mange psykisk sårbare og syge unge gør det sig gældende, at de i kortere eller længere perioder har været eller oplevet sig ensomme eller isolerede og derfor netop har tilbragt meget tid på de digitale og evt. engelsksprogede medier.

Alle tre skoler udbyder den fulde fagrække, og tidligere elever giver da også udtryk for tilfredshed med, at der nu udbydes flere fag end tidligere, fx tysk.

De fleste elever (N=13) kunne ikke nævne nogle fag, som de *ikke* fandt særligt gode, men N=5 fandt dog, at det var faget fysik/kemi. Dette kunne evt. skyldes, at det er meget dyrt og omstændeligt at etablere et fysiklokale, som opfylder alle sikkerhedskrav, og derfor må de interne skolers elever ofte følge eller modtage undervisningen på den nærliggende folkeskole, hvilket af mange elever opleves som akavet, ubehageligt eller decideret angstprovokerende.

På spørgsmålet om, hvorvidt de 32 elever havde haft de fire ovennævnte fag, svarede eleverne, som det fremgår af nedenstående opgørelse, Figur 5. Her ses det, at under halvdelen af eleverne har eller har haft samfundsfag over længere perioder (fx ikke blot ifm. et bestemt tema), og det samme gør sig gældende ift. faget Historie. Knap en tredjedel har haft Kristendomskundskab på den interne skole.

Figur 5: Opgørelse over udvalgte fag

Fag	Ja	Nej	Lidt/i en kortere periode	Ved ikke/husker ikke
Samfundsfag	14	14	3	1



Historie	13	16	1	2
Kristendomskundskab	10	19	0	3
Geografi	14	11	3	4

Om de enkelte kulturfag siger eleverne:

Vedr. Kristendomskundskab:

Elevcitat:

- *ja, altså vi har jo kun 40 minutter om ugen, ikk, så det er jo ikke sådan så meget vi har af det, så det kan nogle gange godt være sådan lidt tidspresset - fordi der er ret meget man skal nå, og det kan man jo ligesom også godt mærke på lærerne, at når der kun er 40 minutter om ugen så bliver det lidt sådan noget dum-dum-dum-dum og ej nu kan vi ikke lige nå det og så må vi nødt til at springe det der over og sådan noget.*

Elevernes kritik af faget Kristendomskundskab, bl.a. deres nysgerrighed ift. at lære om andre religioner, som ligger bag flere af ovenstående citater vil ikke blive behandlet yderligere i denne sammenhæng.

Vedr. faget Historie: I alt 8 elever, der har haft faget, finder det "fint", "fedt" eller "spændende".

Elevcitat:

- *Vi havde også lidt historie, men der kunne man også godt have haft mere. Jeg har virkelig nogle huller i historie, så det bliver spændende når jeg skal have det som fag i gymnasiet*

Vedr. Samfundsfag: Mange af eleverne svarer umiddelbart, at samfundsfag er "fint" eller "godt".

Elevcitater:

- *Det kan jeg faktisk meget godt lide fordi der kan man, sådan diskutere holdninger og sådan noget*
- *Mit yndlingsfag er samfundsfag [...] jeg synes bare det er vigtig viden, det er godt at vide, det er virkelig noget brugbar viden*
- *Manglede det, da jeg kom på gymnasial uddannelse*
- *Ja, Det havde jeg det godt med. Det var dejligt at kunne - nu var det en mindre klasse - så det var dejligt at kunne få min mening ind uden at der er 28 andre.*
- *På en intern skole, der kan ens verden være meget lille. Man har ikke så meget udenfor horisonten (gentager:) Verden kan være ret lille og det er vigtigt, hvis man så har nogle fag, der ligesom kan udvide ens horisont lidt mere.*

Som det fremgår er især samfundsfag populært blandt eleverne, der i det hele taget vurderer kulturfagene som vigtige, selvom de måske kun har stiftet bekendtskab med dem i begrænset omfang evt. integreret i andre fag, fx dansk eller engelsk, eller i kortere perioder.

Eleverne blev spurgt om, om de havde nogle forslag til, hvad der kunne have forbedret deres skolegang på den interne skole. Til trods for flere bud på kategorier, som forbedringerne kunne ligge indenfor, besvarede et relativt begrænset antal elever spørgsmålet. De fleste forslag drejede sig om skolernes fysiske rammer, men der blev dog også foreslået:

- *Mere samfundsfag og historie*
- *Flere valgfag*
- *Mere fokus på aktuelle emner*
- *Mulighed/rum for efterbearbejdning, hvis der har været 'ubehagelige' oplevelser med lærerstuderende eller vikarer*
- *Mere fokus på de ældste elever*
- *Gerne flere lærere i timerne*
- *Flere lærer-elev-samtaler*

I forhold til undervisningsmaterialerne havde de unge nogle enkelte forslag:

- *Bedre skolecomputere*
- *At mere skal skrives i hånden*
- *Flere bøger i Fantasy-genren*

Elevcitater:

- *Jeg synes, altså vi bruger næsten kun Gyldendals hjemmesider til alle vores fag, det synes jeg bliver lidt bliver lidt sådan trættende i længden, det er sådan, især fordi Gyldendal de har- de har gode sproglige... ting, men jeg synes ikke deres fysik/naturfags-ting- er lige så gode som deres sproglige ting.*
- *Jeg var også meget tilfreds med undervisningsmaterialerne. Efterfølgende har jeg endda haft læst en af de tekster, som jeg læste i dansk på den intern skole i gymnasiet. Det var meget sjovt at genopleve den!*

I forbindelse med afgangsprøverne, viser undersøgelsen, at præstationsmotivationen ofte kommer til at fylde mere end meningsmotivationen for eleverne, og hvis de unges psykiske lidelser ikke under eksamensforberedelserne skal forværres pga. fx stress og angst, fordrer det, som ovenfor beskrevet en særlig form for omsorg og tilrettelæggelse fra lærernes side.

Elevcitat:

- *Jeg gik faktisk på de gode dage kun i skole om formiddagen, men måtte også holde pauser i løbet af dagen, fordi jeg ikke kunne... Jeg fik stærk medicin til frokost der gjorde, at jeg skulle sove til middag hver dag, så jeg kunne ikke gå efter frokost i skole [...] som sagt var jeg meget dårlig, så det var meget store fag, der blev fokuseret på.*

### **16.7.5 Lærernes fag-faglighed og didaktiske kompetencer**

Langt hovedparten af de adspurgte elever, N=28, synes, at lærerne er *fagligt dygtige* og ingen, (N=0) af eleverne synes *ikke*, at de er det. N=3 elever finder det svingende/varieret og N=1 ved ikke/husker det ikke.

I forhold til, om eleverne finder, at skolernes lærere er *gode til at undervise*, mener N=23 af eleverne, at dette er tilfældet, N=2 elever 'ved ikke' og N=7 elever finder det svingende eller varieret. Mange elever tilføjer spontant ifm. lærernes kompetencer, at de er *meget dygtige* eller *fantastisk dygtige*, ingen mener, at lærerne *generelt ikke* er dygtige til at undervise og de elever, der oplever 'standard' svingende eller varieret, knytter i de fleste tilfælde svaret sammen med et eksempel på dårlige oplevelser med én bestemt lærer i ét bestemt fag eller vikarer. Interviewene viste generelt, at eleverne generelt oplever det frustrerende med vikarer, der ikke i længere perioder er kendte og fast tilknyttet skolerne.

Der er ifm. dette aspekt anført mange elev-citater, dels for at nuancere billedet, dels fordi, der er tale om den faktor, som i en samlet betragtning, har den største og allermest afgørende betydning i forhold til elevernes skolegang og dels med hensigten at sætte nogle af de pædagogiske rammer og tiltag, som lærerne har beskrevet og diskuteret i et tydeligere perspektiv, set fra elevernes perspektiver.

Elevcitater:

- *"[...] lærerne de er dygtige og de er engagerede"*
- *"Det er ligesom at de ved lidt mere end i en almindelig folkeskole, men det ved jeg jo ikke om det er bevidst, så jeg ved ikke om det er en måde at undervise på herude. Men de er meget bedre til og lære om det, fordi de gør det interessant at arbejde med det"*
- *"Lærerne har stor tværfaglig viden – også om behandlingsformer"*
- *"En af lærerne var fejlplaceret [...]. Som lærer skal man kunne lidt på det menneskelige plan"*
- *"Jeg syntes, at lærerne var gode til at tænke ud af boksen ift. undervisningsmetoder, der bedst passede til de enkelte elever. Dette gjorde skolen og skolearbejdet nemmere at overskue, og jeg blev ikke lige så overvældet, som fx i en alm folkeskole"*
- *"Ja, jeg er så den type som ikke rigtigt tør at spørge om hjælp, fordi jeg ikke kan lide at vise svagheder. Fordi de kan godt se på mig, hvis jeg er gået lidt i stå, så spørger de: "Hey, har du brug for hjælp" - ja, så de har lært mig at kende nok til at [...] det er jeg begyndt på nogle gange, hvis jeg er i humør til det".*
- *"Jeg synes det var stille og roligt og at man godt kunne få forklaret det flere gange".*
- *Jeg synes generelt lærerne var gode til at give plads til alle, på en måde, der ikke var på bekostning af fx de mere stille eller socialt udsatte elever*
- *"Det er fair at man får at vide, når der er vikar, så man selv kan træffe et valg om man vil komme eller ej..."*

### **16.7.6 Strukturens betydning**

Elevcitater:

- *Jeg tror måske også det har noget at gøre med at vi er så få i klasserne så der er den tid, som alle har brug for lige meget, hvor lidt man fatter af det eller hvor meget hjælp man har brug for. Så man virkelig kan få det lært ordentligt fordi der netop er tiden til hver enkelt elev*

- *Jeg oplevede den [skolegangen] som meget gavnlig for, at jeg havde struktur i min hverdag. Før jeg startede på den interne skole [...] havde jeg haft et meget afbrudt og sporadisk skoleforløb i 8. og 9. klasse, så det var de første stabile skoleperioder jeg havde dér*
- *"Pauserne var det svære"*
- *Der var god mulighed for fleksibilitet med sit skema, så man kunne individualisere placering, varighed og antal - det har klart været en fordel! For med den gruppe, som gik på skolen, har det været umuligt med et standard skema - individualisering er klart vejen frem for interne skoler*
- *"Det er faktisk også meget rart, synes jeg, fordi så ved man at når man kommer til det her fag, så er der virkelig meget struktur, og vi skal gøre det her i fem minutter, vi skal gøre det her i ti minutter, og så får vi at vide hvad vi skal igennem hele timen, og så andre, som der måske ikke har så meget styr på det, men det er også meget rart, fordi så kan man ligesom slappe af, så behøver man ikke at være sådan helt, huuu, på [...] det synes jeg, det kan blive for stramt, og jeg synes det bliver for ubehageligt"*

I forhold til spørgsmål om, hvad kunne være/have været bedre ift. timernes placering, varighed, antal var der overvejende tilfredshed og kun nogle få forslag til forbedring, hvilket der også kan have været andre årsager til fx at eleverne fandt det uoverskueligt eller at deres forestillingsevne (i situationen) var reduceret.

#### Forslagene til forbedringer ift. den daglige struktur var som følger:

- Længere skoledage: 4 heraf 3 dagelever ønsker en længere skoledag med flere pauser
- 10 minutters pause for hver klokke time
- Mulighed for timer hele dagen igennem hver dag
- Kortere frokostpauser (ønskes især af dagelever)
- Længere formiddagspause, fx 1/2 time)
- At skoledagen ikke opdeles i faglige blokke (fx hårdt med hele 'sprog dage', hvis man ikke er vild med sprog).

### **16.7.7 De fysiske rammer**

*Mange af eleverne formulerede tilfredshed over institutionernes beliggenhed. Dog følte én elev sig isoleret i en by med "XX% pensionister". Der sås lokale tendenser ift. elevernes tilfredshed med skolebygningernes indretning og beskaffenhed. Der er dog overvejende tilfredshed. Flere elever nævnte lyd, luft eller lugtgener. Nogle af disse forklarede uopfordret, at deres oplevelser nok hang sammen med deres egne sensoriske udfordringer bl.a. pga. autismespektrumforstyrrelser. Det var hovedsageligt tidligere elever, der havde et billede af nedslidte lokaler, og forholdene kan således være blevet forbedret.*

#### **Elevcitater:**

- *"Det er administrationsbygningen, der prioriteres"*
- *"Det er lidt forvirrende, at skulle gå til undervisning i mange forskellige lokaler"*

- *"Jeg var glad for de fysiske rammer. Væggene var pyntet med elevernes kunst, billeder fra arrangementer og generelt glædesbringende pynt. Klasseværelserne var møbleret, så både fællesundervisning og enkeltarbejde var muligt. Man kunne arbejde alene, uden at føle sig overvåget eller socialt overvældet, og samtidig få hjælp af læreren"*
- *"Dejligt, at det [lokalerne] ikke mindede om folkeskolen: - de små borde og det fælles runde bord i midten gav også lærerne mulighed for at have overblik i øjenhøjde i modsætning til hvis læreren står op. Det giver det en følelse af ligestilling"*

Eleverne havde følgende forslag til forbedring af de fysiske rammer: Bedre udluftning, belysning og orden.

### 16.7.8 Tryghed og trivsel

På spørgsmålet om, om skolens medarbejdere er/var gode til at gøre eleverne trygge og tilpasse i de interne skoler svarer 30 af de 32 unge, at dette er tilfældet, mens N=2 oplever det svingende eller, at det gør sig gældende for de fleste. Næsten samme fordeling ses ifm. spørgsmålet om, hvorvidt lærerne er/var gode til at forstå eleven og dennes situation, hvor N=28 svarer *ja*, N=1 *ved ikke* og N=3 oplever det svingende, eller at det gør sig gældende for det meste eller de flestes vedkommende.

Opgørelsen over disse oplevelser af tryghed, trivsel og forståelse ligger således helt parallelt og i overensstemmelse med elevernes generelt meget positive oplevelser af deres skolegang på de interne skoler.

Det fordres af skolerne, at der gennemføres nationale trivselsmålinger for grundskole-eleverne. Her fokuseres på indikatorerne *social trivsel, faglig trivsel, støtte og inspiration* samt *ro og orden*. Undersøgelsen omfatter områder, der må vurderes som vigtige og relevante ifm elevernes trivsel. Nogle af disse rapporter kan komme til at bygge på et meget lavt antal besvarelser. Således omfattede eksempelvis den seneste af disse undersøgelser for 4. til 9. klassetrin på en af de interne skoler besvarelse fra kun N=2 elever på 8. klassetrin. Der var tale om et antal, der var så lavt, at både de procentvise udregninger og grafiske indikatorer vanskeligt kunne betragtes som valide. Rapporten dokumenterede dog, at ingen (N=0%) af eleverne havde følt sig mobbet, og at ingen (N=0%) havde mobbet andre elever.

Elevcitater:

- *"Det er rigtig rart, sådan i forhold til den folkeskole jeg har været på før [...] jeg føler mig ikke lige så dømt, og det er mere tilpasset til mit eget niveau, fordi vi har sådan individuel undervisning, sådan i matematik for eksempel, så det passer til vores niveau og sådan"*
- *"Det kom til at betyde meget for min personlige udvikling (tidl. dagelev)."Det gjorde de helt bestemt, de var gode til at indrette deres undervisning efter behovet på dagen [...] gået en tur i stedet for undervisning, hvis det er det, som der har været brug for. De var også gode til at*

*snakke med os på en anden måde end de ansatte på afdelingerne, og give også et socialt fællesskab internt blandt eleverne"*

- *"Jeg følte mig velkommen til at komme og velkommen til at gå, på en positiv måde. Der blev ikke dømt, hvis jeg havde brug for at gå tidligt eller mødte senere, grundet mit mentale helbred. Dette gjorde det nemmere faktisk at komme afsted og blive hele skoledagen"*
- *"Man kommer virkelig tæt på lærerne her (men) jeg synes godt der kunne være nogle flere lærer-elev-samtaler"*
- *"Det er rart at man godt kan komme selvom man har en dårlig dag uden at man skal være bange for at folk de ikke kan forstå det"*
- *"Jeg tror bare det er det der med at man altid kan komme, også selvom man har en dårlig dag. At det er okay, og så sætter de måske ikke ligeså store krav til en, og der er altid forståelse for, hvad man har brug for, og altid nogen der har tid til at snakke, hvis man har haft nogle lortedage"*
- *"Jeg oplevede skolegangen som meget tryk, da skolen var så lille, og der var så få lærere, som jeg stort set alle kendte, samt at jeg boede så tæt på skolen".*
- *"Mindre hensyn og omsorg, sygdom fylder for meget"*
- *"Lærerne skal altid sørge for, at der ikke går for meget hygge i den"*

### **16.7.9 Muligheder for social udvikling og fællesskab**

Som det fremgår af ovenstående, er lærernes forståelse for den enkelte elev og etablering af et trykt miljø af afgørende betydning for elevernes oplevelse af skolegangen og dermed deres muligheder for indlæring. Samtidigt hænger det sociale aspekt i alle dets facetter, med alle dets potentialer og udfordringer uløseligt sammen med elevernes diagnostiske og skolemæssige udfordringer. Både omkring og bag disse er der en stor opgave i at katalysere elevernes sociale udvikling. Dette såvel som potentiale for deres generelle udvikling og som forudsætning for både at blive så fagligt dygtige som de kan, men også mhp. en fremtidig uddannelse, beskæftigelse samt en livskvalitet, der ikke er reduceret eller begrænset af isolation og ensomhed.

Skønt det er en konstruktion såvel ift. en holistisk forståelse (Hummelvoll, 2018) af psykiatriske lidelser/diagnoser og jf. moderne læringsteorier at adskille de uløseligt sammenhængende faktorer: Kognition, emotion, kropslighed og relation (Fredens, 2018; Klinge, 2019) er der i denne undersøgelse, for at kunne skabe en dyberegående forståelse, blevet spurgt specifikt ind til elevernes opfattelse af lærernes støtte samt mulighederne for samvær og samarbejde med de øvrige elever.

På spørgsmålet om, hvorvidt og evt. hvordan eleverne har oplevet, at lærerne har støttet/støtter dem ift. deres sociale udvikling svarer N=27 af de 32: *Ja*, N=1: *ved ikke*, 3 svarer: *de fleste* eller *for det meste* og N=1 svarer, at det har hun ikke haft brug for, da det er noget, hun selv har klaret.

Elevecitater:

- *"Ja! Jeg led af social angst og havde derfor meget brug for støtte til det sociale. Det var også godt, at der tit var en hund i skolen, de dage, det var svært at tale med mennesker"*

- *"I forhold til at det ligesom er en special- så har vi meget gruppearbejde, og det er på en positiv måde"*
- *" - mange de er jo lidt forskrækkede for at "ej men de skal ikke have gruppearbejde" og sådan noget, men det fungerer rigtig godt her fordi vi også passer godt sammen i de grupper vi er i og altså det er nogen søde unge mennesker altså, og det synes jeg jo også er vigtigt [...] så det synes jeg egentlig også er virkelig rart at man på den måde også bliver klædt på til hvad man skal videre, fordi der er jo gruppearbejde og det der med at det bliver jo gjort på en ordentlig og struktureret måde så det heller ikke bliver for meget, det er meget god øvelse"*
- *"De (lærerne) havde virkelig ambitionerne, de ville rigtig gerne, men vi var simpelthen ikke nok i klassen"*
- *"[...] De er i hvert fald gode til at tage initiativ til at vi laver noget sammen, i stedet for at man sidder hver for sig med sin telefon eller et eller andet"*
- *"Jeg startede med eneundervisning og det har åbnet muligheder for min videre socialisering i mindre grupper og mit mål er nu at kunne være i en klasse og gå den gymnasiale vej"*

De interne skolers elever oplever således generelt, at de i høj grad og på forskellige måder er blevet støttet i deres sociale udvikling i et spejlt fra at have social angst og eneundervisning til gruppearbejde og deltagelse i eksempelvis et gymnasialt undervisningsmiljø.

Organisatorisk set arbejdes der forskelligt på de tre skoler ift. den sociale eksponering. Den psykiske sårbarhed/sygdom har for langt de fleste af eleverne medført et afbrudt skoleforløb, som kan have medført, at de ud over deres psykiske udfordringer også har fået faglige 'huller'/udfordringer og ikke mindst manglende selvtillid i skolesammenhængen. Nogle har evt. lidt af decideret skoleangst og/eller skolevægning.

På to af skolerne er det oftest de socialpædagoger, der er tilknyttet skolen, som varetager de første trin af elevernes socialiseringsproces ift. skolegangen, mens det på den tredje skole indgår som del af lærernes arbejde trinvis at opbygge relationer samtidigt med elevernes tro på og tillid til egne evner.

Som det fremgår ifm. andre svar i undersøgelsen, oplever mange af eleverne frikvartererne, især de lange pauser, som særdeles udfordrende, fordi de netop her bliver usikre på, hvad de skal 'gøre ved sig selv', hvordan de skal agere i det ustrukturerede sociale 'fællesskab'.

Ifm. det sociale perspektiv blev eleverne bl.a. spurgt om, om de havde fået, eller især for nye elevers vedkommende, *forventede* at få ny venskaber gennem skolegangen på den interne skole<sup>37</sup>. Hertil svarede N=23 at det havde de fået, N=5, at det forventede de at få. 2 elever svarede ved/husker det ikke, en svarede, at miljøet, dvs. 'udvalget' var for lille og en anden svarede: *"Kun på internettet"*.

Elevcitater:

- *Ej men jeg ville også ønske der var nogle flere her sådan man lige ku' få nogle flere venskaber og sådan noget.*

<sup>37</sup> Dvs. venskaber, som de ikke havde fået ved at bo på døgnafdelingen

- *"Ja, det gjorde jeg. Særligt fik jeg venskaber gennem dageleverne [...]. At bo på et bosted kan hurtigt blive mere isoleret og afskåret fra resten af den "almindelige" verden. At få venner, der kom udefra, hjalp mig til en mere glidende overgang væk fra bostedet, og minimerede frygten for verden væk fra bostedet".*
- *"Det er også en overskuelig ramme at kunne danne relationer i, så synes jeg, at det er lige som om at man får noget hjælp og støtte til det også, så er det helt sikkert noget man kan tage med videre".*

De unges sociale udfordringer taget i betragtning må det siges at være relativt mange, der har fået venskaber gennem skolegangen på den interne skole, hvilket ikke mindst gælder for dagelevernes vedkommende, hvor det ofte har været noget helt nyt med venskaber ud over de digitale.

For langt hovedparten af de tidligere elevers vedkommende viser det sig, at der er tale om stadigt eksisterende venskaber.

Der blev i undersøgelsen spurgt direkte ind til, om eleverne havde oplevet en form for fællesskabsfølelse/'vi-følelse' ifm. skolegangen.

19 af de adspurgte elever har haft oplevelsen af at tilhøre et fællesskab i skolen, N=6 havde slet ikke eller endnu ikke oplevet det, og N=7 var i tvivl eller huskede det ikke. Dertil må bemærkes, at fællesskabs- eller vi-følelser ikke er begreber med klare definitioner eller afgrænsninger og således er emotionel merværdi, der bedst identificeres, hvis/når man har oplevet eller kender den, og at nogle af eleverne grundet deres udfordringer kan have svært ved at mærke, identificere eller formidle deres følelser.

I forbindelse med spørgsmålet vedr. oplevelsen af fællesskab spiller også betydningen af de tre skolers organisering ind. På en af skolerne har alle elever et helt individuelt sammensat skema, følger de respektive fag i det af læreren og til faget indrettede lokale, og er sammen med en fast gruppe af andre elever, der arbejder med samme fag, men som er forskellige ift. både alder, diagnose, indskrivningsgrundlag (LAB- eller folkeskolelov). Hvis flere unge forbereder sig til prøver/eksaminer i samme fag, vil de være samlet i en gruppe – dog med max. 5 elever.

På de to andre skoler arbejder man med en mere trinvis opdeling, og der er her tale om deciderede afgangsklasser, hvor eleverne følges ad gennem dagens skema og har deres eget primære undervisningslokale dog med undervisning i specifikke faglokaler (bl.a. fysik/kemi), hvor det er påkrævet.

Jf. elevernes udsagn er der fordele og ulemper ved begge organiseringsformer. Bl.a. giver 'klassestrukturen' mulighed for at være sammen med helt jævnaldrende og en høj grad af fagligt fællesskab samt fornemmelse for en mere 'normal' strukturering af undervisningsmiljøet. Her er der imidlertid en risiko for, at nogle af eleverne 'skuffes', fordi 'klassen' bliver for lille, især, hvis der er høj grad af



fravær fra øvrige elevers side. Her eksisterer en potentiel risiko for oplevelsen af konkurrence ift. de faglige og let sammenlignelige præstationer.

I de individuelt sammensatte grupper kan mulighederne for samarbejde og oplevelsen af et egentligt fagligt fælles tredje eller fælles-flow være reduceret, men her er risikoen for konkurrence og oplevelsen af uindfriede forventninger til fællesskab pga. 'ligheder' reduceret. Her tilkendegiver eleverne imidlertid stor tilfredshed med at lære flere forskellige af de andre elever at kende og således få en vifte af muligheder for at finde nogle, man 'klikker' med.

På alle tre skoler indgår dageleverne på/i samme hold/grupper/klasser som elever indskrevet i døgnbehandlingen. Én af de tidligere dagelever følte sig uden for døgnelevernes fællesskab, mens flere giver udtryk for, at netop det som udefrakommende at møde de anbragte børn og unge, der fx 'tør' tale åbent om fx medicin og udfordringer, eller omvendt, for de unge døgnanbragte at få kontakt med unge, der bor uden for institutionen, er en positiv kombination.

Elevcitater:

- *Det kunne dog godt være hårdt, hvis der var nogen, som var i skole, der havde det rigtig skidt"*
- *"Ej - men jeg ville også ønske der var nogle flere her sådan man lige ku' få nogle flere venskaber og sådan noget"*
- *"Det der fællesskab, at der ikke rigtigt er nogen der mobber og gør grin af andre. Der er rigtig god stemning"*
- *"Der er gode muligheder for at udvikle sig fra eneundervisning og til det sociale fællesskab"*
- *"Jeg har selv ADHD og der var meget fokus på dem, der havde spiseforstyrrelser, men det genererede mig ikke. Det hjalp mig med at få opbygget en empatisk tankegang"*
- *"Jeg startede med at sidde i lokalet og stirre tavst ned i bordet. De andre inviterede til fællesskab, men jeg holdt mig tilbage og alligevel kom jeg til at opleve en slags 'vi-følelse' pga. accepten fra de andre og enigheden om, at vi alle havde problemer"*
- *"Det jeg oplevede som dagelev, det var at det var svært at komme ind i- i hvad skal man sige, helt ind i fællesskabet blandt de andre-(...) Fordi vi var ikke ret mange dagholdselever og man kunne godt mærke, at de boede ligesom, altså de havde et andet fællesskab fordi de boede på-de her afdelinger øh, og brugte jo en masse tid sammen der. Så der kunne man godt nogle gange føle sådan lidt man var lidt uden for".*

Som det fremgår af ovenstående citater, er elevernes oplevelser da også meget forskellige, og det ville være vanskeligt at fremhæve den ene organisationsform frem for den anden. Dog kan det nævnes, at den interne skole, der arbejder med de blandende grupper/hold også er den, hvor eleverne har langt de fleste indlæggelsesperioder, hvilket her kunne gøre 'afgangs-klasse-tankens' særligt sårbar.

I forlængelse af ovenstående spørgsmål var det oplagt at spørge ind til elevernes opfattelse af, hvad skolen og lærerne havde gjort ift. at arrangere *fælles* oplevelser. Her kom en lang række aktiviteter og

arrangementer på tale, som på den ene side kunne opdeles i interne på skolen (fx aktivitetsdage, sportsarrangementer), interne på institutionen (fx sommerfester, karnevals-disko) og eksterne i form af kortere (industri-eller museumsbesøg) eller længerevarende (fx lejrskoler, skiture) ekskursioner.

Alle de adspurgte elever havde deltaget i et eller flere af disse arrangementer på nær tre nye elever <sup>38</sup> og en enkelt tidligere elev, der ikke havde ønsket/turdet deltage, men dog fra de andre elever havde hørt positive tilbagemeldinger. Således angav da også 27 de 28 elever, der havde deltaget i fælles arrangementer, havde oplevet det som positivt, og flere tilføjede ros til skolens medarbejdere, som fx: "*Det fungerede godt*", "*lærerne klarede det godt*", "*[...] sørgede for trygheden*", "*[...] gjorde meget ud af det*". De mange positive tilkendegivelser lå i spændet fra "*udmærket*" til "*fedt*" og "*fantastisk*", men hvad der var særlig karakteristisk ift. svarene på dette spørgsmål var adjektivet "*spændende*", som blev tilknyttet flere af svarene. Dette kunne handle om den særlige oplevelse, som turen/arrangementet indebar, men flere af eleverne fortalte i denne sammenhæng også, hvor udfordrende (og på den måde 'spændende') det havde været for dem at skulle deltage i noget fælles med så relativt mange mennesker. Nogle tilføjede, hvor stor en sejr, det havde været for dem at gennemføre og opleve sig som en del af et større fællesskab. En enkelt elev fandt dog, at det ikke altid var en enormt god oplevelse pga. af hans behov for struktur, overskuelighed og især forudsigelighed, der kan være vanskelig helt at garantere i sådanne sammenhænge.

Elevcitater:

- "*Det har været rigtig fine oplevelser. jeg har været udfordret på mit sociale område, men de er blevet arrangeret på en tryk og rolig måde, så jeg har oplevet dem ganske positivt. Superhyggeligt!*"
- "*Jeg var glad for de aktiviteter, som skolen arrangerede. Det var oftest dem, der endte med at samle flest unge fra afdelingerne. Det var rart at se de forskellige elever, unge og ansatte i en anden kontekst, end den sædvanlige, ofte mere stressende og angstfyldte, hverdag*".

### 16.7.10 Medindflydelse/brugerinddragelse

På spørgsmålet om, hvorvidt eleverne følte sig inddraget og har/havde medbestemmelse på det individuelle niveau, var næsten alle svarene positive. Dog modificerede tre af de *tidligere* elever deres svar:

- "*ja, altså, jeg fik lov til at blive fritaget for idræt*"
- "*Ja, men jeg ville gerne have vendt tilbage til min folkeskole tidligere*"
- "*ja, jeg synes, jeg havde en vis medbestemmelse*"

Andre tilføjelser til svarene lød:

- *Ja, lærerne insisterer på dialog*
- *Ja, jeg havde generelt en stor oplevelse af medbestemmelse ift min skolegang! Der var god mulighed for selv at sige fra og til om det generelle skoleforløb og de enkelte dage*

---

<sup>38</sup> Corona-epidemien (2020-2021) forhindrede i en periode fælles arrangementer

- *Ja, altså, sådan som skemaet er, det synes jeg er fint bygget op for det er tilpasset, hvad mig og mine kontakter synes er passende for mig lige nu, og det har jeg det egentlig fint med*

Hovedparten af de interviewede elever giver således udtryk for, at de har følt sig inddraget og har /har haft indflydelse, også ud over på det individuelle plan.

I forhold til elevernes oplevelse af inddragelse og medbestemmelse på det organisatoriske niveau (blev eksemplificeret under interviewene) var elevernes erfaringer noget mere blandede. Der sås ift. de tre skoler lokale tendenser til overvejende tilfredshed, utilfredshed eller forståelse for tingenes tilstand. Generelt oplevede eleverne dog, at lærerne er gode til at lytte til elevernes meninger og til at tage dem alvorligt. Flere elever gav udtryk for, at de har haft mulighed for at indgå i dialog vedrørende også mere 'organisatoriske' forhold, men at mange ting opleves som uforanderlige enten pga. de faste rutiner og strukturer i skolen eller pga. skolens indlejring i den institutionelle organisation. Et par elever gav tydeligt udtryk for deres frustration over oplevelsen af at blive 'overrulet' bl.a. i forbindelse med skolens indretning, indkøb af interiør, materialer og pausestrukturer, men de fleste udtrykker forståelse, dog signalerede flere nonverbalt gennem suk, kropsholdning eller gestik en form for resignation.

Mange af eleverne viste tillid til den form for demokrati, som institutionernes Ungeråd for de døgnanbragte elever repræsenterer. De interviewede unge, der selv er/var medlemmer af disse råd, hørte til blandt de mest 'optimistiske' og syntes, de har lært noget af at være inddraget i de demokratiske processer.

På alle tre skoler var der stor interesse for etablering af skole-elev-råd, som bl.a. også ville kunne give dageleverne mulighed for indflydelse.

Elevcitater:

- *(Giver eksempel) Og så blev der sådan lidt skubbet til min mening som om: "du er er bare ung" ikk', sådan "det er mig der bestemmer"-*
- *Jeg synes at hvis der er noget, der kan lade sig gøre, så plejer man at blive hørt. Men*
- *[...] (konkret eksempel) der er jo bare nogle ting man ikke kan ændre på*
- *Jeg synes da, at hvis der er et eller andet - nu er det ikke så tit at der er nogen, der siger at der er noget, der skal ændres. Men så tror jeg da, at der bliver lyttet*
- *Altså jeg synes altid man bliver lyttet til. Men der er også bare nogle ting, man måske ikke kan ændre. Fx os dagelever vi brokker os tit over (konkret eksempel), men det er bare sådan det er*
- *Jeg tror godt, at man ville blive hørt, hvis man var flere der havde snakket sammen omkring - at der var flere, der synes, at måske skulle det der lige tages op, eller et eller andet [...]. Hvis man ikke lige føler, man kan snakke med alle, så kan man gå til sin kontaktlærer eller elevråd, og de kunne så måske tage det op der...*

- *Jeg føler eleverne på den interne skole var mere inddraget og havde mere medbestemmelse end nogen anden skole/skoleform, jeg har oplevet. Jeg var i folkeskolen og gymnasiet med i både klasserådet og elevrådet, men jeg føler stadig kun tingene, som jeg sagde og foreslog, blev hørt og indført i den interne skole. På trods af at den interne skole hverken havde klasse- eller elevråd*
- *Det var ikke lige noget jeg havde overskud til at forholde mig til så mange ting*
- *Nej,- Selvbestemmelse - jeg kan huske der var et tidspunkt hvor vi mødte kl 9, hvilket jeg synes var et fantastisk tidspunkt, fordi man kan lige nå og få morgenmad og lige nå at vågne op. Men så blev det lige pludselig rykket til kl halv 9, og så fik jeg aldrig noget morgenmad. Jeg mødte aldrig i skolen før kl 10 fordi så var jeg for træt og der var ikke noget at gøre selvom vi var mange der klagede - også lærerne (...) Så vidt jeg husker så var det et eller andet med at det var et krav højere oppe fra.*

### **16.7.11 Skolens samarbejde med forældre og døgnafdelinger**

Det er i undersøgelsen valgt ikke at spørge specifikt ind til skolens samarbejde med forældrene hhv. døgnafdelingerne, idet nogle elever er begyndt på skolen som dagelever, for senere at blive indskrevet på en døgnafdeling, mens andre er begyndt på skolen som døgnanbragte for senere at blive udskrevet herfra, men dog er fortsat som elever på den interne skole.

Det er således valgt at sætte fokus på elevernes oplevelse af det 'daglige' samarbejde, der er foregået omkring (evt. sammen med) dem.

N= 22 elever oplever, at samarbejdet har været godt, ok eller fantastisk, men der viser sig i sammenhængen mange aspekter:

Nogle af eleverne har nærmest ikke opdaget, at samarbejdet er fundet sted og oplever det derfor som uproblematisk eller svarer "ved ikke".

Nogle elever har oplevet, at skolerne er kommet "for tæt på" enten livet på døgnafdelingen eller i hjemmet ("blander sig", "sladrer"), og nogle elever har oplevet ikke alene, at samarbejdet har været svingende, men også at deres ønsker til samarbejdet og kommunikationen har varieret:

Elevcitater:

- *"Skolen blandede sig måske lidt for meget i mit liv uden for skolen" (Dagelev)*
- *Først og fremmest bliver forholdene lidt for pusse-nusset, hvor de går hen til en, fordi vi bor jo derhjemme, og nogle gange går lærerne bare hen og banker på vores dør og det er sådan lidt. [...] de er ekstremt sådan pushy på en måde.*
- *Nogle gange, er jeg lidt paranoid om hvad de snakker om, og hvad det er de ved om mig, som jeg ikke ved, de ved om mig. Så deet...*
- *[...] Nogle gange følte jeg, at det var rart for mig og trygt for mig at vide, hvis der havde været noget med en, der havde haft det meget svært aftenen før, at de så vidste jeg var lidt mere træt eller sådan.*

Her er således tale om et udsagn, der påpeger et særligt aspekt ift. forventninger til konsensus og åbenhed i dialogen mellem de professionelle.

Da det således ser ud til, at ikke alene eleverne har meget forskellige behov for at være inddraget i kommunikationen mellem skole, forældre/døgnafdeling, men også at elevernes ønsker til graden af kommunikation og samarbejde parterne imellem i høj grad er situationsafhængig for den enkelte, må den løbende dialog og inddragelse af de unge ifm. kommunikationen være helt central. Dette giver anledning til en faglig drøftelse af, om den unge profiterer mest af sammenhæng og overdragelse af informationer eller på skoledagene, eller skal have mulighed for at 'starte på en frisk', dvs. at blive mødt som skoleelev og således evt. opleve et frirum for fokus på 'sygdom'.

### 16.7.12 Digital dannelse

På spørgsmålet: "*Taler du med nogle af skolens medarbejdere om din aktivitet på internettet (Facebook, Instagram eller andre platforme)?*" svarer N=9 af de nuværende elever "ja", mens 5 ikke husker det eller er i tvivl. I forhold til de tidligere elever svarer ingen (N=0) af dem "ja", N=7 "nej", mens 5 ikke husker det eller er i tvivl.

Lærerne på de tre interne skoler fortæller, at der løbende og sporadisk arbejdes med elevernes digitale dannelse.

Dette sker både spontant i forskellige situationer og kontekster. For nogle af skolernes vedkommende dog mere organiseret ifm. temauger, projektopgaver, 'klassens time' eller lign. Flere elever sætter dog spørgsmålstejn ved effekten og sammenligner det med andre former for skole-kampagner (fx anti-mobning, alkohol, fyrværkeri), hvor der måske nok skabes en form for bevidsthed, men hvor eleverne alligevel "*gør som de selv vil*".

Der gøres aktuelt en række forsøg fx ved at ophænge plancher, italesætte temaet, når det dukker op i undervisningen eller integrere emner som digital mobning i sprogundervisningen eller temauger. Nogle af skolerne har for ganske nyligt formuleret en '*Digital antimobestrategi*'. Til trods for, at elevernes holdninger og erfaringer er meget forskellige, ses der dog en tendens til, at især de ældste og af de adspurgte unge, anbefaler mere fokus på og dialog omkring elevernes digitale adfærd (dannelse) i de interne skoler.

Eleverne i aldersgruppen 13-17 år siger bl.a.:

- *Ja, det synes jeg, nogle gange, ej ikke sådan voldmeget vel men [...] hvis der var et problem så tror jeg da lærerne ville tage det op, hvis det nu var*
- *Jeg kan jo godt finde ud af ikke at lægge nøgenbilleder op, så, det er jo ikke ligefrem svært*
- *Ja, vi har faktisk om mobning og sådan, internetmobning og mobning i engelsk nu. Men altså, ja, vi har også uge seks jo, vi havde om grænser sidste, eller det her år ikke, vi havde grænser og så, men ja, det er også noget mine forældre snakker med mig om og det hele, ikke. Det er jo noget basisviden alle burde have*

- *Ikke sådan lige umiddelbart, hvad jeg husker, men jeg tror også selv at jeg tænker, at jeg tror godt jeg ved hvordan man skal opføre sig på nettet og hvordan, altså, ja, og hvad man skal passe på med og sådan noget. Jeg tror ikke det ville gøre nogen forskel for mit vedkommende*

Tidligere elever i aldersgruppen 18-24 år siger:

- *Altså jeg tror det kan være vigtigt og italesætte det, men jeg tror ikke det har den store betydning i forhold til at der bliver ændret noget i forhold til sådan folks færden på nettet*
- *Jeg tror måske det kunne være en idé at tage det op og måske især med nogle af de lidt yngre herude som måske også er meget letpåvirkelige. Fordi at jeg har da selv været en del af det Priv netværk der, da jeg var yngre, og jeg var da mega letpåvirkelig i forhold til hvad andre lagde op, og til at få idéer til selvskaade og sådan nogle ting, som man måske ikke selv have tænkt på. Og der er jo ikke nogen, der har vidst det, altså der er rigtig mange herude der er eller har været en del af det netværk. Det var der jo ikke nogen der vidste, før den dokumentar kom frem. Og der tror jeg det havde været smart hvis man faktisk havde snakket om det. Altså jeg var stoppet der, eller jeg var ikke en del af det netværk længere, da dokumentaren kom ud. Men både mig og en anden ung snakkede åbent om det også med lærerne også for at de ligesom kunne få et indblik i det. Og snakkede åbent om hvad der blev lagt op. Selvfølgelig uden at nævne nogle navne. Men så de kunne få et indblik i hvor omfattende det faktisk er. Og også er herude*
- *Ja altså måske bare at få de unge til at tænke over, altså både hvor påvirket man kan blive og hvor meget man kan påvirke andre også uden det jo egentlig er ens intention*
- *Jeg synes det er en rigtig god idé (at digital adfærd tages op i skolen) fordi efterhånden synes jeg at jeg ser flere og flere - nu er jeg 18, når jeg siger unge mennesker så mener jeg måske 12-13-årige, som bare deler deres oplysninger med folk, som de jo teknisk set ikke ved hvem er. Jeg synes, det er meget bekymrende desværre. Jeg synes det er rigtig godt det bliver taget op*

### **16.7.13 Fremtidsplaner ift. uddannelse og beskæftigelse**

På spørgsmålet om lærerne er/var gode til at tale med dem om planer og drømme for fremtiden svarede N=29 af de 32+8 adspurgte elever "ja", N=1 svarede "kun i forbindelse med OSO" og N=2 ved eller husker det ikke.

Der syntes på de tre skoler at være enighed om, at de tilknyttede UU-vejledere var dygtige til at kommunikere med eleverne om deres videre uddannelse/beskæftigelse og til at finde relevante løsninger, dvs. i samråd med eleverne evt. deres lærere og forældre, at få lagt nogle gode planer, uden at presse eleverne og med plads til nye 'forsøg', hvis det i første omgang ikke skulle lykkes at gennemføre den oprindelige plan.

Planerne bygger på elevernes evner, motivation og ønsker, og jo mere konkret planlægningen kan være, desto større tryghed synes det at skabe for eleverne.

Ift. elevernes drømme, håb og forventninger til fremtiden mere generelt, synes eleverne at have mødt lærernes åbenhed for samtaler/'snakke' heromkring.

Det fremgår tydeligt, at der i skolesammenhængen (måske til forskel fra døgnafdelingerne) ligger et klart fokus på praktikker, uddannelse og beskæftigelse.

Mange af de nuværende eleverne stiler ikke blot mod 9.klasses afgangsprøve, men også imod STU, FGU, HTX, gymnasiet eller HF.

Enkelte elever giver udtryk for, at de slet ikke har hverken ønsker eller drømme for fremtiden.

Elevcitater:

- *"Ja, men de var lidt for ambitiøse på mine vegne..."*
- *"Ja, mest i forhold til eksaminer"*
- *"Ja, de bar håbet og lavede en overskuelig og konkret plan"*
- *Når man har haft et liv hvor der har også været så mange skift som jeg har - så er det ligesom rart det der med, at man kun lige fokuserer på et stykke ad gangen ikk"*
- *"Ja, og de er gode til at perspektivere min udvikling og fremgang og styrker for mig".*
- *(Der var) gode muligheder for praktik*
- *Vi snakkede også om det med at jeg gerne ville arbejde med nogen der havde det ligesom jeg selv havde det.*
- *"Ikke i starten, men her til sidst – det ville også have stresset mig..."*

Der blev i interviewet ikke spurgt direkte ind til de tidligere elevers nuværende uddannelse/beskæftigelse, ud fra en vurdering af, at det handlede om skolegangen på den interne skole og kunne give anledning til de interviewedes oplevelse af at skulle vurderes på baggrund af præstation. De fleste unge, der følte sig 'godt på vej' fortalte dog spontant om deres planer for – eller aktuelle uddannelse/beskæftigelse, mens enkelte langt inde i samtalen fik nævnt, at de var pt. var sygemeldt.

Af interviewene fremgik det dog, at rigtig mange af eleverne drømmer om, planlægger eller er i gang med uddannelser, der retter sig imod pædagogiske eller sundhedsfaglige områder, især som pædagoger, men også som SOSU-assistenten eller terapeuter (fx ergoterapeut). Disse unge oplever, ikke alene, at det er et område, de kender til, men også at de her har noget at give videre, på baggrund af, hvad der har hjulpet dem selv.

Nogle af både tidligere og nuværende elever retter sig dog imod et arbejdsliv på det grafiske område og en enkelt nævnte planer om en håndværksmæssig uddannelse.

Flere af de tidligere elever, der er i gang med eller har færdiggjort gymnasiale uddannelser (oftest HF) lader til at klare sig godt, har en relativt stabiliseret tilværelse og stiler evt. imod en universitetsuddannelse. Det fremgår dog også af interviewene, at en del af de unges uddannelsesforløb fortsat er præget af kortere eller længere fraværsperioder pga. sygdom.

### 16.7.14 Elevernes 'øvrige' udbytte af skolegangen

Ved interviewenes afslutning blev eleverne bedt om at nævne max. to ting, som de *ud over* det faglige, eksaminer og afgangsbøger, mente eller forventede, at de på længere sigt ville mene, var det mest betydningsfulde, de fik/havde fået med fra deres skolegang på den interne skole.

Svarene fremgår nedenfor. Elevernes oplevelser/udbytte står her i alfabetisk orden. De med fed skrift markerede svar viser, at de er blevet nævnt af flere af eleverne unge:

- *bare tag det roligt - det skal nok gå*
- *forståelse*
- *genetableret faglig selvsikkerhed*
- *håb*
- *man skal give tingene en chance til*
- *selvtillid*
- *social læring ift. mig selv og andre/*
- *social skills*
- *social udvikling*
- *struktur*
- *tolerance*
- *tryghed*
- *udvikling*
- *venskaber*
- *overskuelig aktivitet i hverdagen*
- *respekt*
- *rummelighed*
- *forventninger – folk, der tror på mig*
- *fælles aktiviteter*
- *fællesskab*
- *glæde ved skolegang*
- *gode erfaringer med mennesker*
- *gode minder*
- *individuelle hensyn*
- *lærte noget om mig selv og om andre – om menneskelig og social mangfoldighed*
- *minder*
- *mindre angst*
- *overordnet struktur ift. både liv og eksamen*
- *selvstændighed*
- *selvværd*
- *skoletilvænnning*
- *åbenhed*

Ved en grovsortering af svarene kunne disse fordeles inden for kategorierne (ikke prioriteret):

- Skoletilvænnning: Herunder bl.a. reduceret angst, mindre stress, glæde ved skolegang,
- Optimisme: Herunder bl.a. håb, god stemning, positive forventninger,
- Social udvikling: Herunder bl.a. tryghed, forståelse rummelighed, respekt, hensyn, fællesskab, venskaber, sociale færdigheder, tolerance



- Mening/livsindhold: Overskuelig aktivitet i hverdagen, noget at stå op til og igen: Glæde ved skolegang.

Det ser således ud til, at det at have positive oplevelser under selve skolegangen står som noget centralt og fælles, og at psykologiske aspekter i retning af øget selvtillid og positiv social udvikling, er de oplevelser, der ud over de faglige aspekter og præstationer har den største betydning for flest.

## **17. Diskussion**

I dette kapitel sammenfattes og diskuteres nogle af de fremstillede tematikker eventuelt i sammenhæng med andre teorier eller undersøgelser.

Til forskel fra en traditionel medicinsk forståelse og en mere kognitiv-funktionalistisk læringsforståelse, hvor læring anskues som det at tilegne sig viden i form af at behandle og huske informationer<sup>39</sup> fremgår det af undersøgelsen, at institutionerne og de interne skoler bygger på et grundlæggende ideal om et holistisk/helhedssyn (Hummelvoll, 2018) på børnene/de unge. Dette understøttes af nyere læringsteorier og neurologisk forskning, der sætter fokus på de betydningsfulde sammenhænge mellem social trivsel, kropslighed, kognition og identitet (bl.a. (Fredens, 2018; Szulevicz, 2013). Desuden hænger det, på især to af skolerne, tæt sammen med institutionernes miljøterapeutiske grundlag. Et sådan kan defineres som *"bestræbelsen på bevidst at tilrettelægge den samlede sum af organisatoriske, psykologiske, sociale og kulturelle påvirkninger, således at institutionen som helhed og relationerne heri fremmer psykisk udvikling"* (Schjødt & Heinskou, 2007: s. 17).

### **17.1 De fysiske rammer**

Som ovenfor nævnt foregår kognition og læring som et samspil mellem hjerne, krop og omverden<sup>40</sup>. *"Lærerfaglighed handler om kendskab til det hele barn"* og læring sker *"med kroppen forrest"* (Fredens 2018: s 59). Således har dysfunktioner ift. sanseintegration stor betydning ikke mindst ifm. psykisk sårbarhed og forskellige psykiske lidelser (Ayres, 2005; Dunn, 2015).

Som det fremgik af interviews med eleverne, kan udfordringer med sansning og sanseintegration præge nogle af elevernes visuelle og rumlige registrering. Da elevernes behov imidlertid kan være meget forskellige, må markeringen af, hvilke fag, der er undervises i på et givent sted/hvad der foregår

---

<sup>39</sup> Se Lave & Parker, 2008 samt Packer & Goicoechea, 2000

<sup>40</sup> Se Shapiro, 2014)

hvor, betragtes som en vigtig prioritering ifm. med både indretning og dekoration, der kan skabe klarhed og tryghed (Clasen & Thomsen, 2019: Kap. 17).

Kun N=1 af eleverne forholdt sig til undervisningslokalernes funktionalitet, hvilket kan være fordi, funktionerne fremstår ret 'åbenbare', hvilket således får stor betydning for både motivation, undervisning og indlæring (Szulevicz, 2010a, 2010b). Undervisningslokalerne på de tre skoler er generelt præget af, hvad kan benævnes '*hård funktionalisme*'<sup>41</sup>, dvs. at det tydeligt fremgår af indretning, interiør og 'dekoration', hvad lokalet skal bruges til, her hvilke(t) skolefag, der her bedrives. På et par af skolerne havde nogle af undervisningslokalerne, som tidligere beskrevet en meget klassisk skoleindretning. Her var således tale om *blød funktionalisme*<sup>42</sup> - altså om muligheden for at undervise i mange forskellige fag, især for de elever, der skulle til afgangsprøverne. Dette kunne fortolkes som intentionen om en form for *hård funktionalisme*, hvis det '*at gå i skole*'/'*at studere*' i sig selv betragtes som *funktionen* og nogle af skolelederne henviste da også i denne forbindelse til elevernes forberedelse til efterfølgende uddannelse.

I forhold til wayfinding forekom dette ikke optimalt på nogle af de tre skoler.

Lokalernes placering i forhold til hinanden kan have betydning. En medarbejder nævnte det uheldige i, at afgangsholdet, som det eneste på skolen, har klasselokale på 1. sal i den nye bygning. Dette havde skabt nogle uhensigtsmæssige forestillinger hos de øvrige elever ("upstairs"/"downstairs").

I forhold til både indretning og dekorationen i skole- og fælleslokaler kunne formidlingen af *Nest metoder* (Clasen & Thomsen, 2019) se ud til at have haft en afsmittende effekt ift. bevidst indretning af trygge, overskuelige og harmoniske rum uden rod og kaos. På en af skolerne ser det imidlertid ud som om, det har udmøntet sig i, at mange lokaler og fællesarealer nu er indrettet 'stramt' minimalistisk i sort og hvidt, med hensigten at give gode opholds- og arbejdsbetingelser for elever inden for ASF-området. På en anden af skolerne er der nævnt planer om at fjerne nogle store, kulørte portrætmalerier, af frygt for, at disse kan aktivere/forværre psykotiske tilstande hos elever med skizofreni. Af både elevinterviewene og nyere forskning (Szulevicz, 2022) fremgår det dog, at stramme eller standardiserede indretninger af skolernes fysiske rammer ikke behøver at være en god løsning for alle elever.

En psykiatrisk speciallæge tilknyttet en af institutionerne understreger, at generaliseringer ift. skolernes diagnose-/målgrupper ikke er hensigtsmæssig. Hun anbefalede derimod, at man uanset elevernes diagnoser, indgår i dialog med den aktuelle gruppe om deres oplevelser og ønsker.

---

<sup>41</sup> Se Kirkeby, 2006

<sup>42</sup> Ibid.

De tre skolers fysiske indretning afspejler således til en vis grad af didaktiske strømninger i tiden, men det må kontinuerligt diskuteres, hvad der er bedst ift. både at skabe tryghed for den enkelte elev i undervisningssituationen samtidigt med, at det retter sig mod andre 'almene' læringsmiljøer. Det ses derfor som vigtigt grundigt at gennemtænke og indrette de fysiske rammer samt at inddrage eleverne i den forbindelse.

Med reference til den organisatoriske elev-medbestemmelse kunne her være en mulighed for, fx i et elevråd, at elevernes og medarbejdernes ønsker og behov i forhold til bl.a. rummenes indretning, dekoration, luft og akustik blev afdækket og diskuteret. Dette ville ikke altid bevirke, at alle kunne få deres ønsker opfyldt, men blot dialogen kunne medvirke til ikke alene en 'kvalificering' af de fysiske rammer, men også til elevernes oplevelse af at være blevet inddraget og taget alvorligt (Helm, 2020; 2022).

## 17.2 Forholdet mellem struktur og fleksibilitet

Skoleledere, medarbejdere og diverse præsentationsmaterialer fremhæver strukturernes betydning og også elevinterviewene viser, at strukturerede rammer ift. bl.a. skoledagen, lektioner, metoder, planlægning og eksamensforberedelse har stor værdi. I den forbindelse udgør imidlertid også lærernes sensibilitet og afbalancering en væsentlig faktor. Ikke alle psykisk sårbare elever har altid behov for eksempelvis strukturel opdeling af lektionerne. Én af de elever, der i øvrigt oplever at profitere af struktur ifm. indlæring, siger: *Jeg kan godt lide, at nogle lærere ikke er så vildt strukturerede, så kan jeg få skuldrene lidt ned, for strukturen [giver en række eksempler] kan virke både kyniske og stressende".*

Af hensyn til såvel elevernes tryghed og stilladsering som skolernes organisatoriske indlejring i institutionen, ses det som nødvendigt med en række strukturer i såvel hverdagen, som i årets løb. Strukturernes influer på alle dagens aktiviteter og påvirkes af fx fraværende medarbejdere, lektionernes dramaturgi og planerne for den enkelte elev. Det er i såvel den daglige praksis som i transitionsøjemed hensigtsmæssigt med en vis strukturel smidighed, da der kan opstå behov for afbalancerede variationer (fx, spontane pauser, miljøskift i løbet af dagen eller uger med projektarbejde). Når strukturen fraviges, bliver det i de fleste tilfælde italesat for dermed at bevare tydeligheden og trygheden ved strukturerne og for at sikre transparensen. Dette dels ift. de øvrige elever og dels ift. det kollegiale samarbejde, da der ellers let kan opstå eller opleves u hensigtsmæssige ('skjulte') alliancer mellem en elev og en medarbejder.

Medarbejderne fremhæver desuden, at graden af variation helst skal stemme overens med bæredygtigheden i den pågældende relation.

### 17.3 Forholdet mellem præstation og motivation

En række forskere begrundet stigningen i antallet af unge, der mistrives (En-af-os, 2018; Katznelson, Görlich & Pless, 2022) og psykisk sårbare og syge børn og unge med udviklingen af et 'præstationssamfund', hvor bl.a. oplevelsen af utilstrækkelighed kan få fatale konsekvenser for den enkelte (Hjortkjær, 2020; Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020). Flere argumenterer ud fra en sociologisk synsvinkel for, at mange børn og unge i det almene uddannelsessystem får psykiske problemer pga. tendensen til, at skolemotivation i højere grad bliver båret af forventninger til præstation og perfektion frem for oplevelsen af mening (bl.a. Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020).<sup>43</sup>

Desuden argumenteres der for, at de hjælpesystemer, som skal behandle de udsatte børn og unge, også bygger på krav om præstation og målstyring, hvilket er med til at forstærke udsathed (Warming, 2019; Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Eleverne på de tre interne skoler placerer sig i et spænd fra at være meget præstationsfokuserede og ofte perfektionistiske i en grad, der kan være direkte selvdestruktiv, til at være skoleangst eller skolevægende. Et fællestræk for disse to poler synes, bl.a. jævnfør denne undersøgelse, at ligge i bl.a. et lavt selvværd og angsten for at være eller virke dum.

Undervisningen bygger derfor i høj grad på, at lærerne skaber lødige og lovpligtige læringsprogrammer samt didaktiske tiltag og undervisning, der tager afsæt i elevernes interesser (fx kaniner, motorcykler, verdenshistorie, computerspil, actionfilm, Kina, rumfart ea.) og således i sig selv giver mening.

Det kan derfor nogle gange være svært at anvende faste lærebogssystemer, da den målsatte viden må tilgås af mange forskellige veje og genveje ift. både indhold, metoder og materialer.

Den ofte individuelt tilrettede didaktik 'eksponeres' imidlertid gradvist i retning af at motivere eleverne til at samarbejde omkring fælles temaer.

Det er dog forskelligt i hvilket omfang, der tages udgangspunkt i fælles stof eller temaer, men det sker for de tre skolars vedkommende især ifm. forberedelse til afgangsprøverne. Fælles er det dog, at didaktikken, metoder, greb og tiltag differentieres således, at det imødekommer den aktuelle gruppes eller de enkelte elevernes forskellige ressourcer, interesser og behov.

---

<sup>43</sup> Se: *Skole og forældre*:  
[http://www.skoleborn.dk/feb\\_2016/02-motivation-i-skolen.html](http://www.skoleborn.dk/feb_2016/02-motivation-i-skolen.html)

## 17.4 Stemning, sensitivitet og afbalancering

Uanset om der arbejdes 'induktivt' eller 'deduktivt' med differentieringen, kræver det kreativitet og samskabelse, som bygger på lærerens sensitivitet, 'kommunikative musikalitet', og konstant afbalancering.

På alle tre skoler arbejdes der ud fra, at positive forventninger kan have positiv betydning for elevernes skolegang og trivsel<sup>44</sup>. Flere elever giver i undersøgelsen udtryk for, at det er dejligt, at der er nogen, der tror på dem. Andre undersøgelser har konkluderet, at en af årsagerne til, at anbragte børn og unge ikke klarer sig så godt i deres skolegang, er, at både skolernes medarbejdere og andre nære voksne *undervurderer* elevernes potentialer og faglige kompetencer (Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021; Vinnerljung et al., 2015).

Denne undersøgelse tyder imidlertid på, at det centrale i forbindelse med undervisning af børn og unge med psykiatriske diagnoser er, at de voksne omkring eleverne kontinuerligt afstemmer og afbalancerer deres forventninger, har et kvalificeret blik på elevernes nærmeste udviklingszone, hæfter sig ved selv små fremskridt og bærer håbet. Det er vigtigt, at de anerkender eleverne, men ikke overdriver ros, der kan resultere i (evt. yderligere) præstationsangst (Juil & Jensen, 2003). Undersøgelsen bekræfter, at det er af central betydning for elevernes læring og alsidige udvikling, at selvtillid og selvværd styrkes gennem succesoplevelser og autentisk anerkendelse.

*Stemningen* i skolen nævnes af mange af eleverne og ser ud til at have stor betydning. Dette fordrer medarbejdernes sensitivitet og opmærksomhed på også den nonverbale kommunikation samt deres fornemmelse for, og i nogle situationer mod til, italesættelse heraf. Dette bl.a. fordi nogle af eleverne kan have svært ved selv at mærke, hvad det er der foregår (fx er ubehageligt) i dem selv, og hvad der sker i det sociale rum, mens andre elever kan være langt mere sensorisk opmærksomme og følsomme for stemninger end underviserne selv.

## 17.5 Social udvikling og Fællesskab

*"Deltagelse i undervisningen drejer sig om mere end fysisk tilstedeværelse. Det fordrer muligheden for at lære sammen med og i samarbejde med børnefællesskabet. Det involverer et aktivt engagement med undervisningsindholdet/i læringsaktiviteterne samt muligheden for at have indflydelse på, hvordan undervisningen opleves. Deltagelse involverer også det at være anerkendt og accepteret for den, man er"* (Booth & Ainscow 2002: 2)<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Se bl.a. Klyvø & Larsen, 2016

<sup>45</sup> Citat/oversat. Hentet fra: [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk\\_Indblik/Inklusion\\_og\\_eksklusion/14\\_-\\_Inklusion\\_og\\_eksklusion\\_i\\_undervisningen\\_-\\_15-12-2021.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Inklusion_og_eksklusion/14_-_Inklusion_og_eksklusion_i_undervisningen_-_15-12-2021.pdf)

Om end begrebet fællesskab ikke er nævnt i den nuværende *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>), blev der i undersøgelsen, ud over at spørge ind til elevernes oplevelse af lærernes støtte til deres sociale udvikling og oplevelser af venskab, også spurgt ind til oplevelsen af *fællesskab*. Jf. lovtekstens kan oplevelsen af at tilhøre et fællesskab dog betragtes som en del af den enkelte elevs "*alsidige udvikling*" og som et element i forbindelse med at "*forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre* (Ibid. § 1, stk. 3).

Det fremgår af interviewene, at skolemiljøet ikke må blive for småt, hvilket understøtter den ministerielle beslutning fra 1998 om, at der skal mindst 10 elever til, for at en intern skole kan oprettes/bestå. Et indbygget paradoks kan ikke desto mindre være den positive betydning et nært, trygt og forudsigeligt skolemiljø har for elevernes tilgang til og deltagelse i undervisningen samtidigt med, at eleverne gerne vil og helst skal opleve at være en del af et 'ungdomsmiljø'. Dette medfører en særlig opgave, ikke alene ift. skolernes og institutionernes størrelse og strukturer, men også for personalets arbejde omkring børnene og de unges møder med lokalsamfundet.

Oplevelsen af at være en del af et fællesskab blandt 'ligesindede' var for flere af de interviewede elever et ganske nyt og positivt element i deres liv. Ikke alene kan oplevelsen af en 'vi-følelse' komme af og medvirke til samarbejde, men være afgørende ifm. selve skolegangen, elevens socialpsykologiske udvikling.

De fælles arrangementer, som iværksættes på de tre skoler, har en lang række forskellige formål. Disse er primært af læringsmæssig karakter, fx museumsbesøg eller motion og bevægelse.

Fælles for dem alle er dog, at de indebærer potentialer ift. at stimulere elevernes socialitet, evt. samarbejde og oplevelse af fællesskab.

Der er således fra skolernes side ikke blot tale om pragmatiske tiltag ift. eksempelvis fælles transport, samlede og koordinerede aftaler mv., for måske ville mange af arrangementerne og ekskursionerne lettere kunne gennemføres individuelt eller med eleverne parvis. Det kollektive aspekt i aktiviteterne har høj prioritet. Det medfører en høj grad af planlægning og sensitivitet fra medarbejdernes side og udgør en stor udfordring for eleverne, men netop i disse sammenhænge oplever eleverne mange betydningsfulde sejre, og her ses ofte de diskontinuerte kvalitative spring i elevernes udvikling, når de vælger/vover at deltage.

Tages elevernes oplevelser af skolernes fællesarrangementer med i vurderingen har de ikke alene en helt central betydning i forhold til oplevelse og faglig indlæring, men kan understøtte elevernes transition til fremtidig undervisning og beskæftigelse, dvs. i forbindelse med de unges transition til et liv i civilsamfundet (Kristensen, 2020) til deres samfundsmæssige integration og trivsel som *aktive*

medborgere (jf. bl.a. Region Midtjyllands målbillede)<sup>46</sup>/"deltagende og ansvarlige borgere" (jf. Folkeskoleloven §1, stk. 3).

## 17.6 Kreativitet og rekursiv skabelse

Til trods for, at *kreativitet* ikke indgik som en af værdierne i skolernes pædagogiske ramme og sjældent blev formuleret i arbejdet med casearbejde og diskussioner, viste det sig gang på gang, hvor stor betydning medarbejdernes kreativitet og evnen til at improvisere havde ifm. undervisningen (Helm, 2017; Helm, 2020; Hedegaard-Sørensen, 2013: s 35; Aadland, 2019).

Lærergerningen, måske især på det specialpædagogiske område, kan med reference til Aristoteles' Poiesisbegreb (Aristoteles, 2005) betragtes som en '*rational praksis*', der ikke alene består af '*håndværksmæssig snilde*' og '*ledelsesmæssig kunnen*', men også af en form for '*kunstnerisk formåen*', der bygger på høj grad af sensitivitet.

Der kan i den forbindelse henvises til teorien om Rekursiv skabelse (Szatkowski, 2017, 2020), hvilket kort sagt vil sige, at der på baggrund af foreliggende viden og erfaring træffes en række valg (kreative) i retning mod en potentiel ny viden/mål og at disse processer foregår i en spiralbevægelse, hvor der kontinuerligt bygges på de genererede erfaringer (Helm, 2017; Szatkowski, 2017). En case fra undersøgelsen er, som eksempel på rekursiv skabelse i de interne skolers didaktiske praksis, i Bilag 10 analyseret ud fra modellen for Rekursiv Skabelse)

## 17.7 Skolernes medarbejdere

Skolernes medarbejdere er veluddannede og grupperne sammensat med høj grad af mangfoldighed og diversitet ift. fag, køn, alder og erfaringer. Dette for således at imødekomme både udbuddet af fag, elevernes forskellige ønsker og behov samt dynamikken i personalegruppen.

Det fremgår ikke af elevinterviewene, at der er nogle præferencer ift. typerne af medarbejdere. Faglighed, empati og evnen til at skabe tryghed i relationen synes at være de bærende elementer. Generelt er eleverne derfor ikke glade for at have vikarer.

Det er vanskeligt at vurdere, hvorvidt det er en fordel, at der indgår pædagoger i den daglige undervisning i modsætning til, at det er lærerne, der er gennemgående og bl.a. selv påbegynder relationsopbygning ift. skolearbejdet. På den ene side, giver pædagogerne i skolen mulighed for at se

---

<sup>46</sup> <https://www.social.rm.dk/rammer-og-regler/malbillede-for-socialområdet/>

nogle andre perspektiver jf. en anden faglighed og kan lette brobygning og samarbejde med især døgnafdelingerne. På den anden side kan betydningen af, at skoleangste/skolevægrende børn og unge netop får opbygget relationen til en skolelærer fremhæves. Lærerne har desuden med deres fokus og viden om fagene en særlig mulighed for at gribe momentet. Dette kan eksempelvis ske, hvis en skolevægrende ung gerne vil tage kørekort og vil modtage lærerens hjælp hertil, så kan læreren ifm. afstandsmåling, tekstforståelse eller lign. minde eleven om, at "*det, du lige har lavet her, er faktisk noget, vi også laver i skolen...*" og dermed afdramatisere ift. både indhold og præstation.

DiS-3-Undersøgelsen har ikke omfattet fokus på forholdet mellem ledere og medarbejdere. Dette kunne imidlertid også være relevant at have for øje i institutioner, hvor der i høj grad kan forekomme parallelprocesser, hvilket vil sige, at følelser, oplevelser, relationer og interaktioner, *der* udspiller sig i en 'setting', genskabes i en anden. I denne sammenhæng kan fx personalegruppen komme til at afspejle nogle elevers problemstillinger (Schødt & Heinskou, 2007).

Da *stemningen i skolemiljøet*, som nævnt har vist sig at have stor betydning for eleverne, må stemningen i medarbejdergruppen også være præget af ikke alene samarbejde, men også positiv energi, overskud, optimisme og tillid.

En af skolelederne fremhæver i sit ledelsesgrundlag en bevidst prioritering af forudgående *dialog* med medarbejderne og *transparens* ifm. beslutninger: "*Gennemsigtighed [...]. Det gælder både på proces og beslutninger. To af mine tidligere medarbejdere sagde uafhængigt af hinanden; det kan godt være, jeg ikke altid er enig med dig, men jeg respekterer dine beslutninger, fordi jeg ved, hvorfor du har truffet dem. Det mantra bærer jeg med mig*".

Supervision, kollegial såvel som individuel vurderes at have stor betydning for både medarbejdernes trivsel, udvikling, det kollegiale miljø og dermed stemningen i de interne skoler.

## **17.8 Undervisningens behandlingsmæssige betydning**

En del af eleverne har, ifølge eget udsagn og medarbejdernes cases, fra begyndelsen af deres skolegang på de interne skoler været stærkt eller moderat skolevægrende, og mange er blevet mobbet igennem deres tidligere skolegang. Andre elever er og har været skolemotiverede og perfektions- og præstationsfokuserede i en sådan grad, at det ikke kun har haft positiv effekt, men antageligvis kan have haft negativ betydning ifm. deres diagnose.



Under alle omstændigheder er det at gennemføre folkeskolens afgangsprøver ikke alene af stor samfundsmæssig betydning (bl.a. Holm-Larsen, 2014), men vejer også tungt på den positive side af vægtskålen ift. de unges selvopfattelse (Vinnerljung et al., 2015).

En meningskondenserende sammenfatning af tilkendegivelser fra interviewene viser desuden, at skolegangen på de interne skoler har stor *processuel* betydning for børnene og de unges selvopfattelse, udvikling og dermed behandling. Så til trods for diversitet i diagnostik, komorbiditet og voldsomme periodiske belastninger hos de unge (jf. speciallæge i psykiatri), handler selve skolegangen jf. interviewene med de unge om oplevelser af/glæde ved:

- at turde møde en lærer
- at opholde sig i et overskueligt miljø
- at turde gå over i skolen
- at opholde sig i et skolelokale
- at indgå i en skolestruktur ligesom andre børn og unge gør det
- at være i et skolelokale sammen med andre elever
- at vide, at alle eleverne er her, fordi de har det svært,
- at være i et rum defineret af faget og menneskene, og ikke af diagnoser
- at være i et rum uden mobning og fordømmelse
- at dele et fælles tredje med læreren og andre unge
- at lære
- at få succesoplevelser
- at have noget meningsfuldt og overskueligt at stå op til
- at blive afledt fra svære tanker
- at samarbejde
- at opleve en grad af fællesskab
- at få venner

#### **Citater:**

Nuværende elev: "[...] og nu er jeg bare kommet her, hvor jeg lærer en hel masse, men der er stadig støtte og det er, det er det jeg står op om morgenen til at komme til, det er det jeg glæder mig til når jeg går i seng, det er til at jeg skal i skole næste morgen[...] Ja, det er sådan skolen er mit liv (griner).

Tidligere elev: "Den interne skole var essentiel og uundværlig for min videre færd i uddannelsessystemet og verden generelt. Den hjalp med at opbygge min selvtillid akademisk og socialt".

I forhold til selve '*behandlingselementet*' bekræfter interviews med nogle af institutionernes behandlere den generelle udviklingsmæssige betydning, som de interviewede elever giver udtryk for.

En afdelingsleder på en af institutionerne, der er uddannet socialpædagog, siger således:

"Behandlingen kan ikke eksistere uden det uddannelsesmæssige og undervisningen. Det handler ikke om produkt og præstation, men om en uundværlig platform i hverdagen, der har stor betydning for de unges identitet og egenforståelse". En speciallæge i børne- og ungdomspsykiatri, tilknyttet en af institutionerne, fremhæver hvor vigtigt det er at "se det hele billede af de unge, hvis problemstillinger er så alvorlige og komplekse". Dette billede dannes bedst i et tæt samarbejde mellem lærere og

behandlere med hver deres specifikke faglighed, men et fælles blik for kombinationen af bl.a. indlæringsmæssige og kognitive ressourcer samt socio-emotionelle og psykiatriske symptomer. En specialpsykolog, specialist og supervisor i klinisk børnepsykologi på en af institutionerne supplerer:

*"Det er vigtigt, at der er tale om et sammenhængende behandlingstilbud. Både ifm. udvekslingen af forskellige faglige perspektiver, men også fordi, det er min erfaring gennem de sidste 14 år på institutionen, at skolen ofte bliver det forreste lokomotiv ift. at få lagt en strategi for de unges udvikling. Den naturlige skolestruktur sammenholdt med det trygheden i miljøet og den interne skoles individuelle og relationelle tilgang til de unge kan eksempelvis både motivere den unge med anoreksi til at spise op og den decideret skolevægrende unge til at gå i skole".*

Undersøgelsen viser, at når det lykkes at få elever, som nævnt sidst i citatet, til at gå i skole, vil det ofte være fordi, der i elevens tempo er blevet opbygget en relation i det trygge skolemiljø (Funck, 2022; Klinge, 2017) omkring en fælles faglig interesse, et fælles tredje (Husen, 1996; Lihme, 2002).

Med reference til Katznelson, Sørensen & Illeris' diskussion af motivationsfaktorer for unge i uddannelsessystemet, viser DiS-3-undersøgelsen, at i de tre interne skoler prioriteres meningsmotivation som afsæt for, og middel til, at skabe værdi i elevernes liv og læring. Samtidigt arbejdes der, gennem solid faglighed og styrkelse af elevernes tryghed, mod og selvtillid hen mod deres skolemæssige præstation.

## **17.9 Fremtrædende udfordringer og dilemmaer**

I det efterfølgende vil nogle af de mest fremtrædende udfordringer/problemstillinger og dilemmaer, der viste sig ifm. med undersøgelsen, blive diskuteret.

En meningskondensering af elev-interviewene afspejler på mange måder de interne skolers værdier (jf. kap. 16). Dog var der især fem værdier i skolernes pædagogiske rammer, som jf. elevernes oplevelser kun i nogen grad blev genkendt eller tilfredsstillende udmøntet i praksis.

Der var her tale om oplevelsen af *ligeværd*, og *medindflydelse* på det organisatoriske plan samt ifm. *samarbejdet omkring eleverne*, *alsidig dannelse* (herunder digital dannelse) og *transition*.

De tre sidstnævnte udgjorde også udfordringer for medarbejderne, om end set fra andre vinkler, mens problemstillinger vedrørende *elevernes fremmøde*, *omfanget af love og regulativer* samt problemstillinger vedrørende *tid og timing* primært blev påtalt af medarbejderne.

Nedenfor vil først de udfordringer og dilemmaer som 1) skolernes medarbejdere har påpeget blive diskuteret, derefter 2) de problematikker, som eleverne fremførte for så 3) afsluttende at diskutere de udfordringer, dilemmaer og problemstillinger, der fremgik både for elevernes og medarbejdernes vedkommende.

## **17.10 Lovgivninger og retningslinjer**

Skolernes medarbejdere skal kontinuerligt ikke alene forholde sig til deres undervisningsmæssige og etiske ansvar, men også navigere i og mellem en række forskellige lovgivninger.

Til trods for det omfattende netværk af love og retningslinjer, der eksisterer på området er noget af det, der fortsat står tilbage for skolernes ledere og personale oplevelsen af et lovgivningsmæssigt 'hul'. Det opleves som et grundlæggende dilemma, at psykisk syge børn og unge, når skolegang og undervisning skal genoptages eller gennemføres, kan have lige så mange udfordringer, som elever, der gennem længere tid har lidt af og været indlagt pga. alvorlige somatiske sygdomme, men som udgangspunkt forventes at kunne klare et fuldt ugentligt timetal og helst aflægge prøver indenfor den 'normale' tidsramme. Det kan ikke bestrides, at børn og unge med psykiatriske diagnoser i et fremadrettet, optimistisk og holistisk perspektiv skal have de samme rettigheder som alle andre børn og unge, men for psykisk sårbare, og i forvejen ofte nederlagsprægede elever, kan det opleves som endnu et nederlag, ikke at kunne leve op til forventningerne om at skulle klare et fuldt antal ugentlige skoletimer (fx 35/uge på udskolingstrinnet).

Sygehusundervisningen og undervisningsområdet for anbragte kriminalitetstruede unge har hver deres egen lovgivning. Til trods for, at 63% af de børn og unge op til 17 år, der er anbragt på institutioner med interne skoler har psykiatriske diagnoser (Bryderup & Johansen, 2022) og jævnlige (gen)indlæggelser, gør tilsvarende sig imidlertid ikke gældende for disse elever.

## **17.11 Elevernes fremmøde**

I forlængelse af tidligere drøftet problemstilling vedr. et øget antal skolevægende børn og unge, som også gør sig gældende for døgninstitutionernes målgrupper, ser det imidlertid ud til, at hvis disse elevers faglige aktiviteter i timerne bliver for intensivt målstyrede og præstationskrævende, kan det medvirke til, at eleverne slet ikke magter at møde op.

Så skønt fagligheden skal være i højsædet, påviser undersøgelsen nødvendigheden af, at lærere og ledere i de interne skoler bevarer empati og sensibilitet og afbalancerer fagligheden i et sådant omfang, at elever, der måske netop er bukket under for folkeskolens præstationskrav, motiveres til fremmøde. Det vil sige, at mulighederne for individuelle pauser, evt. alternative afstressende aktiviteter (fx craft-work) og et roligt tempo også helst skal være til stede.

Elev: *Det skal give mening at komme, men der må ikke blive for presset/hårdt.*

Kort sagt: Skolefaglighed og forventninger er vigtige, men må ikke virke afskrækkende.

Da flere af børnene og de unge imidlertid fortsat kan have svært ved at komme i skole, er der behov for videre og eventuelt lokale undersøgelser og indsatser på dette område, for som flere af lærerne udtrykker det: "*Hvis blot eleverne kommer herop, så skal deres uddannelse nok udvikle sig i positiv retning*".

## **17.12 Tid, tempo og timing**

En ny undersøgelse viser, at generelt 55% af elever på interne skoler for anbragte børn og unge i Danmark ikke undervises på klassetrin, der svarer til deres alder (Bryderup & Johansen, 2022: s 268). Både elever og lærere i nærværende undersøgelse giver da også udtryk for, at der ofte er et 'efterslæb', eller at eleverne rent fagligt har "*huller*" ift. deres jævnaldrende. Det er imidlertid vanskeligt at lave opgørelser, der svarer til ovennævnte pga. den høje grad af fx variation og differentiering på de tre skoler. Nogle elever udvikler sig hurtigt rent fagligt, når de først 'kommer i gang', men under alle omstændigheder opleves det ofte som et pres, når afgangsprøverne i regi af de interne skoler skal afsluttes inden elevernes 18. år.

En af lærerne siger: "*Det er tidspres – ikke niveaupres, der påvirker destruktivt!*"

Når eleverne er blevet motiverede – i første omgang ofte ift. fagenes *indhold og mening*, afslutter de ofte med pæne karakterer i afgangsprøverne til trods for gentagne indlæggelser og fluktuering i deres symptombillede. Der hersker dog på skolerne ønske til de omkringliggende systemers forståelse, rummelighed og fleksibilitet, ikke mindst ift. tidsperspektivet.

## **17.13 Samarbejde**

I forhold til samarbejdet *omkring* eleverne, finder hovedparten af eleverne, at det fungerer fint, mens nogle elever mener, at skolen kommer for tæt på deres 'privatsfære', og at deres skolegang og fritid i højere grad burde være adskilt.

Det ser ud til, at det især for de elever, der er hjemmeboende, er særdeles vigtigt med transparens ifm. med skole-hjem-samarbejdet, at eleverne orienteres og mindes om, hvorfor og hvordan kommunikationen foregår, og at de også selv inddrages ift. præmisserne for - og indholdet i samarbejdet. Dette for at undgå elevernes frustration eller oplevelser af 'andetgørelse' eller måske ligefrem krænkelser<sup>47</sup>.

Lærerne har ikke været særligt fokuserede, eller generelt været tilfredse, ift. organiseringen af det formelle samarbejde omkring eleverne. Dog oplever nogle lærere frustrationer i det mere *uformelle* samarbejde med døgnafdelingerne. For eksempel fortæller en lærer:

*"Da eleven ikke mødte op til timen og der ikke var meldt afbud fra døgnafdelingen, ville jeg hente hende (eleven) på afdelingen. Her sad hun i fællesrummet sammen med et par medarbejdere, hvoraf den ene, til stor morskab for også den anden, sagde: "Nååh, nu skal du nok over at spille 500, hvad"? Ha, ha!". Jeg blev frustreret over, at de lavede sjov med situationen og at de hverken havde pigens skoletilvænning, sociale angst eller manglende talforståelse i tankerne..."*

Jf. anbefalinger (bl.a. Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021: *Greb 3*) er der behov for et tæt samarbejde mellem især institutioners døgnafdelinger og skoler. Skønt dette på de tre institutioner er tilrettelagt og ser ud til at fungere på det formelle niveau, synes der at være behov for kontinuerligt at justere og udvikle den gensidige forståelse af kerneydelserne i disse to dele af organisationen.

## 17.14 Ligeværd

I forhold til ligeværd, har nogle elever ikke oplevet forholdet helt tilfredsstillende. Der er dog ikke tale om et generelt billede, men primært om, at nogle elever i visse situationer ikke har følt sig hørt eller taget alvorligt af nogle medarbejdere.

Det må dog under alle omstændigheder fordres, at alle medarbejdere (herunder også løsere tilknyttet personale, fx vikarer) har særlig bevidsthed om, og fokus herpå, især i en kontekst, hvor elevernes sårbarhed, ofte lave selvværd og tendenser til selvstigmatisering øger deres behov for ligeværd og anerkendelse.

---

<sup>47</sup> (Se *Den gode anbringelse* (maj 2022): s 41 hentet fra [www.http://Den%20gode%20anbringelse%20-%20Socialstyrelsen-F%20\(2\).pdf](http://Den%20gode%20anbringelse%20-%20Socialstyrelsen-F%20(2).pdf))

## 17.15 Elev-medbestemmelse (brugerinddragelse)

Ifølge Folkeskolelovens § 1. Stk. 3, skal eleverne forberedes til: "*deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*".

Elev-medbestemmelse, der kan bidrage til at øge elevernes motivation, engagement, faglige niveau (Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021)<sup>48</sup>, ser ud til på de tre skoler at fungere udmærket på det individuelle niveau. Der ser dog ud til at ligge en udfordring i, hvorledes elevernes oplevelse af medindflydelse på det organisatoriske/strukturelle plan øges og dermed skærper deres mod, motivation og 'evner' ift. at indgå i fællesskaber (samfundet) som aktive medborgere.

Nogle elever kan i perioder have svært ved at overskue at tage del i dialog og beslutninger, der gælder en gruppe/fællesskabet, men der ses et behov for større opmærksomhed på, hvornår og i hvilke sammenhænge, det er muligt samt dialog og transparens omkring, hvor og hvornår det ikke er muligt. Det er en vigtig pointe, at for unge med i forvejen lavt selvværd, handler det ift. inddragelse og oplevelse af ligeværd, ikke blot om at 'få ret'/bestemme, men om oplevelsen af, at være et menneske, der er værd at 'høre på' (Helm, 2020).

På alle de tre institutioner er der Ungeråd, men ingen af de tre skoler havde endnu deciderede Elevråd, hvilket bl.a. betyder, at de elever, der er på institutionen som dag(behandlings-)elever ikke har optimale muligheder for at blive hørt og for at opleve sig selv i de demokratiske processer.

Oplevelsen af ligeværd, individuel medindflydelse og organisatorisk inddragelse kan ses som centrale elementer i forbindelse med både behandlingen, elevernes alsidige dannelse og deres følgende samfundsmæssige integration. (Helm, 2020, 2022).

## 17.16 Alsidig dannelse

Skønt begrebet 'dannelse' ikke indgår i formålsparagraffen for den nuværende Folkeskolelov, kan der dog argumenteres for, at dette aspekt må betragtes som hørende under det at fremme "*den enkelte elevs alsidige udvikling*" (§ 1).<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Se EVA, 2014; Andersen et al., 2012; Meyer, 2010; Harris et al., 2013; Mitchell, 2015.

<sup>49</sup> Se: Moos, Red.: [https://hansreitzel.dk/products/dannelse-\(i-bog\)-i-bog-46284-9788741271095](https://hansreitzel.dk/products/dannelse-(i-bog)-i-bog-46284-9788741271095)

I undersøgelsens omfattende brainstormings, case-arbejde og diskussioner blev kulturfagene samfundsfag, historie og kristendom (samt geografi, defineret som et *naturfag*) stort set ikke nævnt af medarbejderne. Dette kunne ses i lyset af, at timetallene i disse fag lovgivningsmæssigt er ret begrænsede, men dog kan det samtidigt undre, at ikke ét af disse fag optrådte ifm. elevernes udvikling eller interesser (evt. som et 'fælles tredje'). Det blev derfor relevant gennem den videre undersøgelse at se nærmere på, hvorfor disse fag 'fylder så lidt': Handler det om lærernes begrænsede opmærksomhed på disse timetalsmæssigt 'små' fag, lærernes egne interesser og engagement, eller er der tale om nogle fag, der forekommer abstrakte og uvedkommende eller ligegyldige for eleverne?

De efterfølgende elev-interviews viste imidlertid, at mange af eleverne gerne ville have haft især flere kulturfag og mere samfundsfag, for som en elev formulerede det, må livet på institutionen "*ikke blive som på en øde ø*".

Undersøgelsen påviser dermed en risiko for, at bl.a. kulturfag, samfundsfag og dialog omkring 'timeløse' tematikker, som fx digital dannelse og seksualitet nedprioriteres, for at eleverne kan have energi og mentalt overskud til at gennemføre afgangsprøverne i dansk, matematik (og engelsk) indenfor et afgrænset tidsrum.

Reduktioner af elevernes timeantal og den intensive prioritering af eksamensfagene viser sig således at have nogle dannelsesmæssige konsekvenser, som også nogle forskere har påtalt ifm. det almene skoleområde. Her hævdes det, at skolens indhold generelt defineres af "*smalle, grundlæggende kundskaber*" uden blik for den verden, eleverne lever i og at dannelses- og undervisningsprocesserne nedprioriteres "*til fordel for læring, digitalisering og læringsresultater*" (Moos et al., 2017: Resume).

Meget tyder således på, at det ikke alene i et individuelt psykologisk, men også et kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv, er nødvendigt at lærerne får mulighed for at prioritere tid til viden og debat omkring eksempelvis kommunalvalg, digital dannelse og seksuel identitet samt andre relevante temaer, der i afsættet er 'timeløse', og/eller at der på institutionerne koordineres og samarbejdes helt tæt med døgnafdelingerne, for i videst mulige omfang også at sikre elevernes alsidige dannelse.

Som et appendiks hertil skal desuden nævnes betydningen af skolernes praktisk/musiske fag, der for mange af eleverne udgør en relativt 'ufarlig' åbning ift. at (gen)optage skolegangen. De praktisk/musiske aktiviteter ses ofte at medvirke til at øge børnenes/de unges trivsel, men også disse fag har i afsættet meget få timer.

Ovennævnte fag, herunder ikke mindst samfundsfag, som så mange af eleverne finder både relevant og interessant, må betragtes som særdeles vigtige. Dette ikke mindst for anbragte unges transition til civilsamfundet, for deres trivsel og samfundsmæssige integration.

### 17.16.1 Digital dannelse

Skønt digital dannelse må betragtes som en del af den alsidige dannelse, er den her behandlet særskilt pga. af den aktuelle, store og konkrete betydning denne form for dannelse har for mange af eleverne.

En af de elever, der gik på en af de interne skoler før 2014 husker, at det slet ikke var aktuelt med fokus på digital dannelse dengang, han gik i skolen. Der er dog de seneste år på baggrund af alvorlige problemstillinger lavet mange rettesnore og anbefalinger ift. børn og unges adfærd på de sociale medier<sup>50</sup>. Ud fra denne undersøgelse at dømme, ser det ud til, at mere systematiske og kontinuerlige dialoger med eleverne om emnet skal sikres.

For mange børn og unge med psykiatriske lidelser spiller bl.a. Priv-netværket<sup>51</sup> en stor rolle. Her har unge gennem flere år delt billeder af og inspireret hinandens selvskadende adfærd før professionelle og pårørende blev opmærksomme på denne digitale platform og de potentielle risici, der kunne være forbundet med at være en del af dette netværk. Der udvikles nu projekter, gives kurser og anbefalinger til både børn, unge og medarbejdere på institutionerne, da det er vigtigt med en fælles bevidsthed og dialog omkring og hvilke alvorlige konsekvenser evt. med dødelige udgang, kommunikationen på bl.a. denne platform kan have (Møhl, 2015; Rubæk, 2009). Det har i mange og forskelligartede sammenhænge vist sig at være vanskeligt for lærere og andre professionelle at være på forkant med unges aktiviteter på internettet. Ikke desto mindre tyder forskningen (Ibid.) på nødvendigheden af, at der iværksættes oplysning/undervisning og dialog omkring emnet - en viden, som kan skabe en fælles bevidsthed af stor betydning for især en mentalt sårbar gruppe børn og unge.

På en af institutionerne, hvor der er der iværksat et tværgående projekt vedr. de unges digitale adfærd, nævner en lærer, der medvirker i projektet, at selvom der for døgnafdelingerne findes en mere individuel psykologisk 'kontrakt' for dialogen med børnene og de unge, er der på de interne skoler, måske pga. deres 'undervisningsmæssige' profil, en vis distance, som kan gøre det lettere at gennemføre dialogen med de unge omkring de digitale problemstillinger. Bl.a. fordi medarbejdernes alder og/eller aktivitet på de sociale medier har betydning ift. kendskabet og forståelsen af de digitale platforme, kan det imidlertid være vanskeligt at skabe en systematik eller garanti for, at der bliver talt med *alle* eleverne. Man arbejder derfor i nævnte projekt bl.a. på, at udvikle en mappe med opgaver og

<sup>50</sup> Se fx <https://dkr.dk/it/dit-barns-adfaerd-paa-nettet>, <https://redbarnet.dk/skole/sikker-paa-nettet/er-du-ok-paa-nettet/>

<sup>51</sup> <https://www.dr.dk/nyheder/indland/selvskade-og-selvmoedsplaner-bliver-delt-i-hemmeligt-netvaerk-med-1000-danskere#!/>



referencer til hjemmesider, som lærerne kan tage til hjælp. Dog foreslås det også, at nogle lærere bliver ansvarshavende ift. kontinuerligt at holde temaet 'i live' og up to date, ved siden af alle de andre ting, der skal foregå i skoletiden.

## 17.17 Transition

Tidl. elev:

*"Der var selvfølgelig noget socialudvikling i forbindelse med ture og gruppearbejde, hvor vi lærte at være sammen og arbejde sammen med andre. Jeg følte dog ikke, at der var ret meget fokus på social udvikling uden for bostedet".*

Professor i psykologi Ole Steen Kristensen har påvist, at for institutionsanbragte børn og unge fylder tanker om fortiden langt mere end tanker om nutid og fremtid, mens de tre epoker fylder ca. lige meget for 'ikke-anbragte'. Forlig med fortidens oplevelser og eventuelle traumer, får således stor betydning for mental åbenhed ift. at forholde sig til fremtidens perspektiver (Helm, 2020; Kristensen, 2015, 2020). Således nævner nogle elever betydningen af den rette timing ift. samtaler om fremtidsperspektiver, idet de på nogle tidspunkter kan have vanskeligt ved at overskue dette perspektiv.

I forhold til transitionsfokus ville mange af de tidligere elever dog gerne have haft mere konkret fokus på deres overgang til et liv i civilsamfundet, dvs. fremtidige muligheder, socialisering, kendskab til og forståelse af samfundsforhold. Det skal dog fremhæves, at de UU-vejledere, der er tilknyttet skolerne, vurderes at være til stor hjælp, men at koncentreret fokus og forløb op til afgangsprøver, som beskrevet, optager mange ressourcer.

## 17.18. Ansvarlig inklusion' og stigmatisering

I forlængelse af udfordringerne omkring elevernes transition til det omkringliggende samfund ligger en fortløbende diskussion af, hvad der er 'ansvarlig' inklusion, og hvorledes stigmatisering og selvstigmatisering kan forebygges.

Der er argumenteret for, at vejen fra at være inkluderet i folkeskoleregi til eksempelvis gymnasiet er lettere at gå for anbragte unge, end hvis de har gået på en døgninstitutions interne skole (Langager, Frørup, Torre & Hald, 2021).

Omvendt viser denne undersøgelse, at eleverne, netop pga. deres særlige psykiske sårbarhed, omstændigheder og livsvilkår har følt sig 'forkerte' og 'dømt', som elever i den almene skole. Ift. at være inkluderet, men at føle sig *dømt* siger en elev:

*"Ja Altså hvis jeg nu var blevet smidt ud i en folkeskole, så ville jeg være væsentligt dårligere, fordi der er så meget stor forskel på strukturen på en, altså, en behandlingsskole som det her jo er, til en folkeskole. Hvor man faktisk bliver lyttet til på en behandlingsskole og ligesom, hvad er det det hedder, starter blødt op i forhold til at blive smidt ud i en folkeskole af kommunen [...], hvor man bare siger okay, nu starter du i sjette klasse, så tager du lige et år om. Du skulle have gået i syvende klasse, du starter i sjette klasse, så må alting være perfekt. Men det var det bare ikke rigtigt, når man var tre år ude af skolen, og man gik ud i femte og starter igen i ottende, så vil det ikke rigtigt virke at starte i sjette eller syvende, fordi man har ligesom mistet så meget, plus at hjernen har jo været skadet så meget og det er jo derfor man er nede, kan man sige, så det hjælper ikke rigtigt bare at blive smidt ud".*

De fleste af eleverne oplever da også at *høre til* i institutionernes interne skoler:

- *"Skolen tager højde for hver enkelt af os og vores behov, hver især [...] ingen dømmer en. At (sic) der er ingen der dømmer en herude, fordi vi alle sammen er her af en grund"*
- *"Jeg er selv mørk i huden, men behøvede ikke længere at være nervøs (har oplevet mange psykopater, for her var ikke fordomme og parader, men en god kultur og åbenhed"*
- *Min oplevelse var, at lærerne var enormt støttende. De spurgte ikke upassende ind og var åbne for at snakke om lidt af hvert. Med dette mener jeg, at jeg, modsat fx folkeskolen, ikke blev mødt med forvirring og negative fordomme, når man snakkede om sine oplevelser med psykisk sygdom*
- *"Det var sådan lidt en 'skam' at jeg ikke kunne komme i skole nærmest som sådan jeg gjorde virkelig noget forkert"*
- *"Mange ser ned på folk, der har været på specialskoler".*

Oplevelsen af eksklusion, skam og fordømmelse formuleres af flere af de interviewede elever, som noget, de har oplevet i folkeskolen eller i det omkringliggende samfund.

Som undersøgelsen viser, gøres der, med et primært uddannelsesmæssigt sigte, på den ene side en stor indsats ift. at tilpasse omgivelserne til elevernes udfordringer, faglige standpunkt, trivsel, motivation og sociale udviklingsniveau, således at de gennem tryk og rolig eksponering bliver klar til at aflægge deres afgangsprøver. Set i et transitionsperspektiv ift. elevernes overgang til videre uddannelse, aktivering og samfundsmæssige integration lægger denne undersøgelse dog op dog op til kontinuerlige diskussioner af, i hvor høj grad skolerne skal afspejle, kompensere og *tilpasse* sig elevernes ofte alvorlige psykiatriske problemstillinger, og omvendt, i hvilket omfang krav og retningslinjer ift. elevernes undervisning på de interne skoler er *tilpasse*.

## **18. Konklusion**

Det er veldokumenteret, at undervisning og afgangsprøver har afgørende betydning for unges liv, selvpfattelse og mulighed for selvforsørgelse.

Denne undersøgelse viser, at lærerne i de interne skoler ikke alene skal være solidt fagligt funderet, men også være i besiddelse af omfattende didaktisk viden, social, psykologisk og patologisk forståelse

samt relationelle kompetencer og kreativitet. Det er vigtigt, at de er i besiddelse af en stor og fleksibel 'værktøjskasse' for at kunne undervise elever, der er psykisk syge og som i forvejen har en hverdag fyldt med smerte, mentale og sociale udfordringer samt en rygsæk fyldt med dårlige erfaringer, ofte i relation deres tidligere skolegang. Det drejer sig om elever, hvoraf mange med mellemrum må indlægges på hospitalernes børne- og ungdomspsykiatriske afdelinger.

## 18.1 Elevernes oplevelse af skolegangen

Langt hovedparten af eleverne beskriver skolegangen her i et spænd fra "god" til at "elske det". Dette begrundes især med oplevelsen af, at der sættes fokus og omsorgsfuld opmærksomhed på hver enkelt elev. Mange af eleverne karakteriserer den interne skole, som et miljø med mindre stress, stor rummelighed, forståelse og tolerance samt en tryk og positiv stemning.

Der tages på skolerne, som det anbefales (Rambøll et al. for Børne- og Undervisningsministeriet, 2021) i høj grad udgangspunkt ift. de konkrete metoder og indsatser afsæt i elevernes individuelle behov, og hovedparten af elever er eller har været (tidligere elever) glade for at gå på de interne skoler.

Opgørelser i DiS-3-projektet påviser, i modsætning til VIVES<sup>52</sup> nye trivselsundersøgelse ifm. anbragte unge, ikke en ligefrem proportional sammenhæng mellem trivsel på de interne skoler og længden af elevernes anbringelsesperiode. Bl.a. giver flere nyanbragte elever udtryk for en stor lettelse ved at være begyndt på en af de interne skoler.

## 18.2 De lovgivningsmæssige krav

Almenundervisning, specialundervisning, jura, økonomi, sociallovgivning, sundhed, socialpædagogik, statistik og kultur er blandt nogle af de regimer, der er med til at definere dagligdagen for skolernes elever og medarbejdere. For de interne skoler eksisterer der et konglomerat af lovgivninger med Folkeskoleloven om læring og uddannelse som de overordnede mål og retningslinjer gældende for både special- og almenområdet. Desuden gælder bl.a. Lov om Social Service, lov om retssikkerhed og administration på det sociale område, forældreansvarsloven.

Nogle af disse forskellige lovgivninger pålægger skolelederne et stort ansvar og kan ind imellem opleves i modstrid med hinanden, hvilket løbende giver anledning til refleksion og diskussion på skolerne/institutionerne.

---

<sup>52</sup> VIVE (Viden om Velfærd) er et forsknings- og analysecenter, der "har nogle af landets førende eksperter og det stærkeste miljø for anvendt forskning og analyse på velfærdsområdet" (<https://www.vive.dk/da/om-vive/>)

## 18.3 De fysiske rammer

De fysiske rammer omkring og på skolen har i lighed med skolens beliggenhed nær døgnafdelingerne stor betydning for eleverne.

Bl.a. fordi mange af eleverne har udfordringer af sensorisk karakter eller på det socialemotionelle område, er det vigtigt med stor opmærksomhed på skolens fysiske indretning. I denne forbindelse viser det sig særdeles vigtigt at inddrage eleverne i dialog og beslutninger.

## 18.4 Det faglige niveau

Fagligheden prioriteres højt på de interne skoler. Folkeskolereformen fra 2014 samt efterfølgende undersøgelser har skærpet skoleledernes og lærernes fokus på fastholdelse og udvikling af fagligheden inden for de forskellige fag.

Langt hovedparten af skolernes undervisere er linjefagsuddannede i de fag, de underviser i. Nogle faglærere har dog specifik håndværksmæssig, akademisk eller kunstnerisk uddannelse. På to af skolerne medvirker uddannede pædagoger i undervisningen.

Eleverne er godt tilfredse med lærerens faglige niveau og det niveau, de selv undervises på. Karaktergennemsnittet for 9. klasses afgangsprøver i dansk, matematik og engelsk på de interne skoler viser ikke de store afvigelser ift. landsgennemsnittet for afgangsprøver aflagt i folkeskolen og ligger for nogle af fagene over landsgennemsnittet. I en aktuell undersøgelse (Bryderup & Johansen, 2022) konkluderes det dog, på baggrund af kontaktpersonernes/pædagogernes vurderinger af børnenes/de unges faglige niveau i dansk og matematik, at det gennemsnitlige karakterniveau for alle landets døgninstitutioner med interne skoler ligger under middel for godt halvdelen af elevernes vedkommende (Ibid.: s 268-269).

Ifm. prøver/eksaminer har det stor betydning, at lærerne bruger tid på at gøre den enkelte unge tryk ved selve eksamensforløbet/-proceduren, der for mange tidligere har været angstprovokerende. Alle de adspurgte elever fremhæver lærernes afgørende betydning ifm. skolegangen: Lærerne er gode til at undervise og differentiere, der tages udgangspunkt i hver enkelt elev, metoderne og det faglige niveau tilpasses, lærerne er forstående, men stiller samtidigt forventninger og 'bærer håbet' for elevernes faglige progression.

## 18.5 Didaktisk kvalitet

Der arbejdes i skolerne med en bred forståelse af didaktik-begrebet. En sådan omfatter både fysiske og psykiske betingelser, sociale samspil og kulturelle forhold i forbindelse med undervisningen samt en situeret forståelse af, at elevernes læring kan foregå i mange forskellige kontekster og situationer (Alenkær, 2017; Lave & Wenger, 2003; Nielsen, 2006).

Forudsætningerne for, at undervisningen i de tre interne skoler lykkes, baserer sig i høj grad på undervisernes solide fag-faglige kvalifikationer, en bred vifte af fagdidaktisk viden, kompetencer og kreativitet (en stor værktøjskasse). Undervisningen på de interne skoler fordrer en høj grad af faglig indsigt, viden og interesse fra lærernes side, idet den høje grad af differentiering ift. hver enkelt elev og gruppe kræver, at man dels rent indholdsmæssigt har kendskab til flere indgange og vinklinger til et bestemt tema/emne, dels formår kontinuerligt at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at det både motiverer og fastholder eleverne. Det kræver, at undervisningen tilrettelægges og gennemføres med høj grad af fagdidaktisk kreativt, hvis den enkelte elevs læringsparathed, konstitution og funktionsniveau i den aktuelle situation skal kunne imødekommes.

Elevernes udfordringer medfører således, at undervisningen oftest må tage sit udgangspunkt i meningsmotivation frem for præstationsmotivation, idet mange af eleverne er/har været svært eller moderat skolevægrenende. Skolerne modtager imidlertid også meget skolemotiverede unge, hvis psykiske udfordringer kan have udviklet sig i negativ retning pga. egne og/eller andres forventninger til præstation og performativitet.

Der skal desuden i denne forbindelse henvises til *Specialdidaktikkens genkomst*, efterskriftet i *Specialdidaktik i teori og praksis* (Hansen & Mårtensson, 2017), hvor det konkluderes, at inklusion i den almene undervisning, hverken er lykkedes tilfredsstillende eller ønskes af alle elever med særlige udfordringer<sup>53</sup>.

## 18.6 Elevernes oplevelser ift. skolernes pædagogiske rammer/værdier

Der arbejdes på skolerne ud fra en pædagogisk ramme med et omfattende værdisæt. Nogle af de værdier, som sås tydeligt genspejlet i elevernes opfattelser:

---

<sup>53</sup> Se desuden <https://www.autismeforening.dk/news/nyheder-2017/boern-i-specialskoler-trives-med-tilpasset-undervisning/>

- Iværksættelse af faglige aktiviteter, der tager udgangspunkt i elevernes ressourcer og interesser og af eleverne opleves som meningsfulde
- Differentiering både eleverne imellem og med hensyntagen til den enkelte elevs aktuelle situation og konstitution
- En forudsigelig struktur med mulighed for afvigelser, når det opleves som nødvendigt for eleverne. Dette kan fordre mod fra medarbejdernes side, men det centrale er transparensen og dialogen ifm. afvigelser og undtagelser. Dette for at sikre elevernes fortsatte oplevelse af et trygt miljø, det kollegiale samarbejde og en social og positiv stemning i skolen.

Kontinuitet og medarbejdernes vedholdenhed er af overordentlig stor betydning. Da der er tale om børn og unge, som ofte har oplevet mange skift ifm. deres skolegang kan nævnes, at de gentagne revisitationer for mange af eleverne opleves som pinefulde. Eleverne har behov for trykthed og forudsigelighed og kan have svært ved at rumme usikkerhed omkring, hvor de forventes at gå i skole om fx et halvt år. Således hilses de ministerielle initiativer (marts 2022)<sup>54</sup> velkommen ift. at forebygge elevernes uro og angst ift. deres revisitation og fortsatte skolegang.

- Hjælp og støtte ift. social udvikling og deltagelse i et fællesskab. Eleverne føler generelt, at de gennem skolegangen bliver støttet ift. deres sociale udvikling. I lighed med den faglige læring arbejdes der i de 3 interne skoler eksponentielt med elevernes relationelle og sociale udvikling. Dette skal bl.a. ses i perspektivet af, at flere af eleverne i længere perioder har været decideret skolevægrenede. En elev siger: "Bare det at gå på skolen oplever jeg som inkluderende"
- Et mindre og overskueligt miljø omkring undervisningen
- Oplevelsen af medarbejdernes håb, positive forventninger og vedholdenhed.

## 18.7 Socialisering og fællesskab

Mange elever oplevede eller forventede at få venskaber gennem deres skolegang på den interne skoler. Der var stor anerkendelse af, at medarbejderne gjorde et stort stykke arbejde for at befordre deres sociale udvikling. Dette ikke alene i undervisningslektionerne, men også ifm. pauser og fællesarrangementer på eller uden for institutionen. Mange elever, også dagelever, havde i et eller andet omfang oplevet følelsen af samhørighed og fællesskab. Det var dog tydeligt, at større fælles arrangementer, udflugter eller 'lejrskoler' indebar en særdeles stor udfordring for mange af eleverne. Medarbejdernes organisering, planlægning og relationer havde i den forbindelse afgørende betydning. Nogle få elever havde aldrig deltaget. Flere af de elever, der havde oplevet det som meget udfordrende at deltage, oplevede det som en sejr og et stort spring, alligevel at have været med.

<sup>54</sup> aftale af 16. marts 2022 mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Fri Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne om at styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge.

Langt hovedparten af eleverne udtrykker stor tilfredshed med små hold/grupper/klasser, men det kommer også frem, at de fleste af eleverne har behov for, at der er elever nok til, at der kan skabes et 'ungemiljø' på skolen.

## **18.8 Udfordringer og barrierer**

De største udfordringer, der fremgik set fra både elevernes og medarbejdernes perspektiv drejede sig om *alsidig dannelse, transition og problemstillinger* ifm. *samarbejde* primært internt på institutionerne og eksternt ift. diverse samarbejdspartnere.

### **18.8.1 Alsidig dannelse**

Undersøgelsen påviser det vigtige i at fastholde prioriteringen af et alsidigt dannesperspektiv i de interne skoler samtidigt med, at eleverne får de bedste muligheder for at blive så fagligt dygtige, som de kan. Det er centralt, at der ifm. elevernes transition, dvs. forberedelse og overgang til et liv uden for institutionen arbejdes med fokus på overskuelige delmål, lyst, motivation, konkret oplysning og kendskab til beskæftigelsesmuligheder og undervisningsmiljøer samt kendskab til samfundet som sådan. Det synes imidlertid vigtigt, at der i de interne skoler er plads til at fastholde et alsidigt dannesperspektiv, da dette i lighed med afgangsprøver kan have stor betydning i forhold til de unges transition, samfundsmæssige integration og livskvalitet.

### **18.8.2 Samarbejde**

Når skolernes medarbejdere taler om udfordringer ifm. det eksterne samarbejde, er der ikke tale om de tilsynsførende instanser, men snarere i sagsbehandlingen omkring eleverne, der ofte udmøntes i tidspres eller uheldig timing fx i sammenhæng med vurdering af 'skoleparathed', vurdering af nærmeste udviklingszone og konsekvenser af elevernes længere eller gentagne lang indlæggelser.

Internt på skolerne synes de største udfordringer at være, når informationer ikke kommer videre eller i tilfælde, hvor der synes at være en manglende grundlæggende viden eller forståelse for, hvad det egentlig er, der foregår i skolen.

Nogle elever giver på den ene side også udtryk for det problematiske i, når informationer 'strander', mens andre omvendt føler, at lærerne "*sladrer*", "*kommer for tæt på*" eller taler bag deres ryg. I den forbindelse bliver transparens og dialog med eleverne omkring såvel den strukturelle som individuelle kommunikation omkring (med) eleverne af stor betydning.

### 18.8.3 Transition

Den alsidige dannelse bidrager på mange måder til elevernes muligheder for at klare overgangen til andre uddannelses- eller arbejdsmæssige sammenhænge og social integration i samfundet.

Vedr. elevernes planer og drømme for fremtiden havde ikke alle eleverne oplevet eller kunne huske, at medarbejderne taler med dem om deres planer og drømme. På nogle af skolerne har man erkendt, at der rent psykologisk skal en særlig indsats til ift. at tale fremtid med eleverne. Her arbejdes der aktuelt på at udvikle konkrete redskaber til lærernes dialog med de enkelt elever omkring deres fremtidsplaner og drømme (Se Bilag 11).

### 18.8.4 Elev-medindflydelse, ligeværd og stigmatisering

Hovedparten af de interviewede elever gav udtryk for, at de har følt sig inddraget og har/har haft indflydelse også ud over på det individuelle plan. Dog har nogle få elever ift. enkelte lærere ikke følt sig respekteret eller hørt i dialogen.

Manglende inddragelse i mere organisatoriske beslutninger og oplevelser af manglende ligeværd udgør dog en problemstilling. Flere elever gav dog udtryk for, at de har haft mulighed for at indgå i dialog vedrørende også mere 'organisatoriske' forhold, men at mange ting opleves som uforanderlige enten pga. de faste rutiner og strukturer i skolen eller pga. skolens indlejring i den institutionelle organisation.

En lærer fortæller om en elev, der for nyligt havde spurgt hende:

*Hvad siger folk til dig, når du ved et middagsselskab fortæller, at du arbejder på en skole for psykisk syge unge? De siger vel: Ej, hvor spændende! Er det ikke vildt interessant? – Men det er vel også rigtig hårdt?*

*Hvordan tror du folk reagerer, når jeg sidder ved et middagsselskab og fortæller, at jeg er elev på en skole for psykisk syge unge...???*

Elever med psykiatriske diagnoser betegnes ofte med en negativ undertone, som 'socialt ekskluderede', hvis de modtager undervisning på en intern skole. Flere elever nævner da også, at de føler sig stigmatiseret, dømt af omgivelserne, fordi de går eller har gået på en specialskole. Således er det observeret, at nogle elever i årevis er skamfulde og derfor fortæller deres omgivelser, at de går på en "slags efterskole".

### 18.8.5 Tid og timing

Tidsrammer og især tidspres blev især medarbejderne som problematisk.



Der tales fra især lærernes og elevernes side ind i et dilemma, som sår tvivl om, hvorvidt eleverne får den fornødne tid ifm. 9. klassetrin og afgangsprøverne inden deres 18 år<sup>55</sup>. Denne problemstilling ser ikke ud til at være imødekommet af den nye ministerielle aftales initiativer (marts 2022), men kunne ønskes af lærerne ift. især elever, der har været ramt af mange eller lange indlæggelsesperioder eller gennem længere tid har lidt af skolevægring.

Det at finde den rette timing i både små og store sammenhænge er helt afgørende og undersøgelsen referer da også til flere situationer, hvor en bedre timing kunne have afgørende betydning for elevernes heling, udvikling og selvforsørgelse. Timing er et vigtigt element ift. Stilladseringen af børnene og de unge. Dialogen er af afgørende betydning for den rette 'dramaturgi', når der eksempelvis arbejdes på, at ydre struktur skal transformeres til en indre.

Den rette timing kræver ikke alene samarbejde med og omkring eleverne, men også empati, afstemning og afbalancering, for, som en af de unge bemærker ifm. om lærerne taler med ham om hans fremtidsplaner: "*Ja, det gør de nu, men hvis de havde gjort det i starten, ville det have stresset mig*".

### **18.8.6 Elevernes fremmøde**

En anden problemstilling er elevernes manglende fremmøde. Der sættes her ind med mange forskellige tiltag for at øge dette, men også her kan samarbejde udgøre en væsentlig faktor. Dette bl.a. i forhold til institutionernes døgnafdelinger, hvor vurderingen af om en elev har det for dårligt til, eller om vedkommende evt. ville få det bedre ved at komme i skole ofte ligger hos døgnafdelingens medarbejdere. Dertil kommer, at undervisningen ind imellem må nedprioriteres pga. møder med andre instanser, indlæggelser. Det kan i høj grad opleves, som udtryk for kulturen på døgnafdelingerne ift. hvornår og hvorfor eleverne må 'blive hjemme fra skolen. Én af skolelederne opfordrer til, at man på afdelingerne vurderer i lighed med, hvad man ville gøre som forælder til barnet, men også via denne parallel, kan det være vanskeligt at fastlægge nogle objektive kriterier.

Der foreligger, så vidt vides, ikke undersøgelser af, hvorvidt fremmødeprocenten for elever anbragt på døgninstitutioner, som går på en lokal folkeskole, adskiller sig fra fremmødeprocenten på de interne skoler, men elevernes udsagn i denne undersøgelse kunne tyde på, at deres fremmøde trods alt understøttes af de interne skolars 'rummelighed'.

---

<sup>55</sup> Der gives på skolerne udtryk for, at det kan være vanskeligt for eleverne at få bevillinger hertil ud over deres 18. år

## 18.9 Kreativitet/rekursiv skabelse

Der var på de tre skoler enighed om en bred vifte af formulerede værdier, greb og tiltag, men bag det hele, lå som fundament en høj grad af kreativitet, forstået som rekursiv skabelse (jf. kapitel 18).

Undersøgelsen understreger således, at i lighed med skabelse af god kunst, kræver god specialundervisning et forudgående kendskab til redskaber og teknikker, der kreativt kan forandres og sammensættes på nye måder i skabelsen af en meningsfuld, differentieret og varieret undervisning.

## 18.10 Læringsmiljø og fysiske rammer

Et sammenhængende læringsmiljø er sikret gennem placeringen af de interne skoler på institutionernes matrikler og såvel det formaliserede som spontane samarbejde. For dag(behandlings)elevernes vedkommende gennem samarbejdet mellem skole og hjem, der foregår gradueret efter skolernes og de pårørendes ønsker og behov, hvilket dog ikke altid ser ud til at være sammenfaldende med elevernes ønsker.

I den daglige praksis er det vigtigt, at alle medarbejdere er opmærksomme på både lokalernes indretning og placering, egen og andre personers placering i rummet samt den non-verbale kommunikation.

Læringsmiljøerne er små, men det må understreges, at de ikke må blive *for* små, dels pga. muligheden for at etablere et tilfredsstillende tilbud, der opfylder de formelle krav, dels af hensyn til elevernes oplevelse af at være en del af et ungdomsmiljø og muligheder for at oplevelsen af fællesskab.

## 18.11 Undervisningens behandlingsmæssige betydning

Undersøgelsen understreger skolegangens processuelle betydning, der både kan ses som en drivkraft og et væsentligt element i behandlingen af de unges psykiske udfordringer.

Som det ses af nedenstående handler skolegangen på de tre interne skoler således ikke alene om uddannelse og eksamensbeviser, men har også en eksistensberettigelse i kraft af psykologiske og socialpsykologiske aspekter som bl.a. relationsdannelse, socialisering, afprøvning og fordybelse i interesseområder. Eksempelvis kan interessen for matematik sagtens komme til at udgøre et fælles tredje, der befordre socialisering, mod og selvtillid.

Undersøgelsen viser, at der netop på de interne skoler tages udgangspunkt i hver enkelt elev, og at eksponeringen foregår gradvist, i et tempo tilpasset den enkelte. Her er tale om en form for

*socialpædagogisk specialpædagogik*, der viser sig at have afgørende betydning for ikke alene de unges uddannelse, men også for deres sociale og mentale udvikling, selvtillid og selvværd. En tidligere elev siger: "Det vigtigste jeg fik med fra min interne skole var, at kunne lave en overordnet struktur for både eksaminer og livet".

Til trods for, at det alsidige dannelsesperspektiv kunne have en større plads, synes de interne skoler på flere måder at bidrage til de unges efterfølgende *sociale integration* i højere grad, end hvis de unge var fortsat i den almene skole. Dette ikke blot fordi, mange af de unge, trods store udfordringer, kommer til at stå med et afgangsbrev i hånden, men fordi selve skolegangen i de interne skoler udgør en del af selve behandlingen.

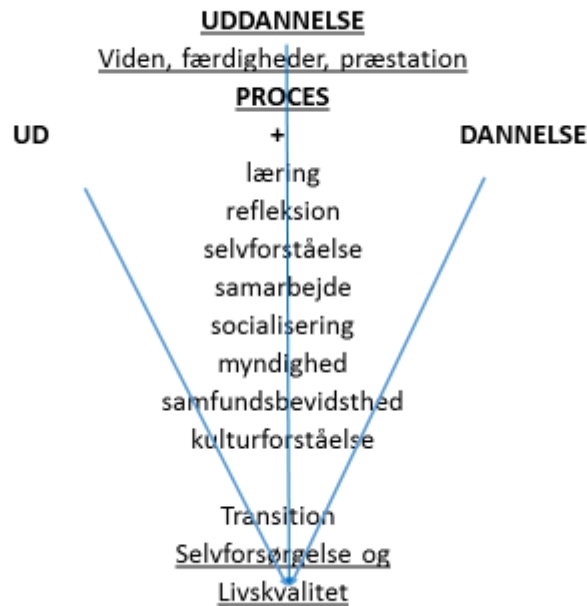
## **18.12 Socialpædagogisk specialpædagogik/specialdidaktik**

Skønt der på de tre interne skoler "er en tydelig grænse mellem de sociale indsatser og læringsprocessen som det overordnede mål for undervisningen" (Jf. Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe, 2021) og at elevernes faglige udvikling her vægtes højere end deres sociale og personlige problemer, arbejdes der ud fra ud fra erfaringer og teorier om, at trivsel og læring indgår i et kontinuerligt og uadskilleligt forhold.

Det er gennem undersøgelsen blevet tydeliggjort, at der på de tre medvirkende skoler ikke er tale om en trinvis udvikling således, at når første trin forstået som 'den nødvendige socialpædagogiske støtte' er gennemført, kan fokus efterfølgende lægges på elevens faglige standpunkt. Her er tale om en kontinuerlig sammenhængende og evt. dialektisk proces.

Snævert set drejer skolegangen sig om produkter som viden, færdigheder og præstation, men gennem undersøgelsen er det blevet tydeliggjort, hvor vigtig en alsidigt dannende proces er i forhold til elevernes transition og fremtidige sociale integration. Det, der foregår på de tre interne skoler og som ser ud til også at kunne udvikles ift. det dannelsesmæssige perspektiv, kan betegnes som socialpædagogisk specialpædagogisk tænkning og illustreres jf. nedenstående figur.

Figur 6: Socialpædagogisk specialpædagogik



Tidligere undersøgelser har med reference til Egmont, 2013 og Bryderup et al., 2006 påpeget, at "når undervisning og socialpædagogisk støtte og behandling adskilles, får anbragte børn en mulighed for at føle sig kompetente og få et frirum væk fra deres problemer " og at: "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". Imidlertid understøttes konklusionen på denne undersøgelse af andre nyere undersøgelser, der fremhæver, at der bør være "Et ligeligt og samtidigt fokus på barnet og den unges faglige progression og trivsel" (Børne- og Undervisningsministeriet/Rambøll, januar 2021: S15-16, Princip 2).

Ift. undervisningen af børn og unge med psykiatriske diagnoser på de interne skoler, ville hverken elevernes trivsel og tilfredshed med skolegangen eller resultaterne kunne opnås uden et tæt samspil mellem undervisning og socialpædagogisk tænkning.

Nedenstående elev-citat kan tjene til at understrege nuanceringen ift. hvorledes der dog arbejdes forskelligt ud fra den socialpædagogiske tænkning i skolen hhv. på døgnafdelingerne:

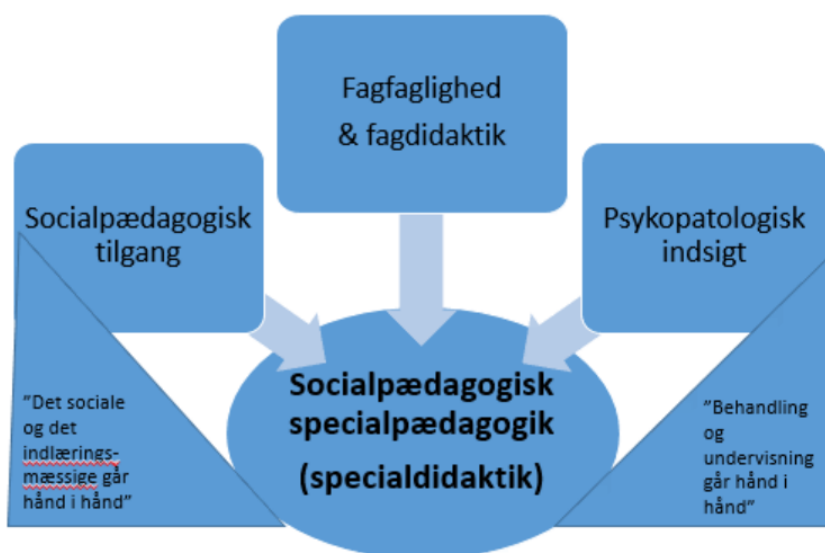
Elev: "Jeg synes der er en forskel på lærerne og pædagogerne, fordi pædagogerne har sådan et mindset, at de skal fikse os".

Der er altså ikke tale om, at lærerne går ind og diskuterer elevernes diagnoser i skoletiden eller deres adfærd udenfor skolen, men om et i skolens praksis kontinuerligt samspil mellem de to fokusområder, da netop de personlige og sociale udfordringer, som følge af psykiske vanskeligheder fordrer socialpædagogisk specialdidaktisk undervisning.

Nedenstående figur 7 skal vise det grundsyn, som fremkommer af undersøgelsen, nemlig at:

- *Social udvikling kan ske gennem faglig læring*
- *Faglig læring går hånd i hånd med social udvikling*
- *Mental/psykisk udvikling kan stimuleres af social og faglig læring*

Figur 7: Grundsyn på de tre interne skoler



## 19. Perspektivering

Som det fremgår af denne undersøgelse har *kreativitet* (rekursiv (sam)skabelse) en helt central betydning i undervisningen af eleverne. Det er derfor vigtigt, at der ikke sættes ind med for høje krav til standardisering og detailstyring af den pædagogiske praksis (Szulevicz, 2022). Da det er vigtigt med forståelse for nogle af de greb og tiltag, som anvendes i skolerne, må det anbefales, at tilsynsførende har særlig psykologisk, specialpædagogisk, psykopatologisk og undervisningsmæssig indsigt og forståelse for området.

Helt konkret kunne det anbefales, at tidligere nævnte fag *START* (**S**amfund, **T**illøb, **A**nsvaret, **R**essourcer og **T**ræning (jf. Kap. 15) evt. blev påbegyndt *inden* 9. klasses afgangsprøve var gennemført og dette eller et tilsvarende fag evt. blev obligatorisk for alle anbragte unge.

Om end der er tale om små populationer, kan det anbefales, at undersøgelser af området, der omfatter *anbragte* eller *udsatte* anbragte børn og unges skolegang tager afsæt i praksisforskning og at der i højere grad differentieres ift. undersøgelsesernes målgrupper.

Det at være eller have været psykisk syg er fortsat tabuiseret (Epinion: *EN-AF-OS* Befolkningsundersøgelse 2019). Det må således være ønskværdigt, at undervisningen af børn og unge

med psykiske udfordringer ikke alene fungerer med og udvikler høj kvalitet, men også i den politiske debat og massemedierne nuanceres, således at det at have gået på en special/intern skole ikke bidrager til yderligere stigmatisering og skamfølelse for både tidligere, nuværende og fremtidige elever.

## **Bilagsfortegnelse:**

1. Interviewguides
2. 'Re-story-ation'<sup>56</sup> – genfortælling – case:
3. Dispositiv-begrebet som inspiration til analyse
4. Citater fra interviews med elever
5. Karaktergennemsnit/Ophøjede standpunktskarakterer, eksempel
6. Risikovurdering
7. Brainstormings, samlet
8. Procestrappen/Et relationsforløb
9. Obligatoriske fag og valgfag
10. Case analyseret ud fra Model for Rekursiv Skabelse
11. Dialogredskaber til transitionsdage

---

<sup>56</sup> VanGundy & Naiman 2007

## **Nuværende elever i institutionernes interne skoler:**

1. Hvor længe har du gået i \_\_\_\_\_'s interne skole/dagbeskæftigelse/dagbehandling?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvordan oplever du overordnet set din skolegang her på institutionen?
4. Oplever du, at det faglige niveau i skolen er tilpasset til dit faglige niveau?
5. Er der nogle af skolefagene, som du synes er særligt gode?
  - a. Hvilke?
  - b. Hvorfor?
6. Er der nogle af skolefagene, som du synes ikke er særligt gode?
  - a. Hvilke?
  - b. Hvorfor?
7. Hvis du har disse fag, hvad synes du så om dem?
  - a. Samfundsfag?
  - b. Historie?
  - c. Kristendom?
  - d. Geografi?
8. Hvilken rolle spiller prøver, tests og eksaminer for dig?
  - a. Har du nogle erfaringer med prøver, tests og eksaminer?
  - b. Hvilke?
9. Synes du lærerne er dygtige til deres **fag**?
  - a. Ift. hvilke fag (– ikke navne!)
  - b. Hvilke ikke?
  - c. Hvorfor/hvordan/hvordan ikke?
10. Synes du lærerne er dygtige til at **undervise** i deres fag?
  - a. Hvorfor/hvordan?
  - b. Hvorfor/hvordan ikke?
11. Synes du at lærerne er gode til at forstå dig og din situation?
12. Støtter lærerne dig ift. din sociale udvikling?
  - a. Hvordan?
13. Er skolens medarbejdere gode til at gøre dig tryk og veltilpas i skolen?
14. Hvad synes du er særligt godt ifm. din nuværende skolegang?
15. Hvad kunne blive bedre - fx ift.:



- a. Fag og fagrække?
  - b. Timernes placering, varighed, antal?
  - c. De fysiske rammer/lokalerne?
  - d. Undervisningsmaterialerne?
  - e. Andet
16. Hvordan har du det *i forhold til* de øvrige elever:
- a. Holdenes/gruppernes størrelse?
  - b. Sammensætningen af hold/grupper?
  - c. Tryghed/utryghed?
  - d. Samarbejde?
  - e. Fællesskabsfølelse/'vi-følelse'?
17. Tror du, at du får/har du fået nye venskaber gennem din nuværende skolegang?
18. Hvordan oplever du nogle af de fælles aktiviteter, som skolen arrangerer?
19. Oplever du, at du bliver/blev inddraget og har medbestemmelse ift.:
- a. Dig selv, dit skema, din skolegang, prøver?
  - b. Grupper/hold/klasser?
  - c. Skolens skema/struktur i hverdagen?
  - d. Planlægning af fælles aktiviteter og arrangementer?
  - e. Organisatorisk fx gennem elevråd el. lign.?
20. Hvordan oplever du skolens samarbejde med døgnafdelingerne/dit hjem/dine forældre?
21. Taler du med nogle af skolens medarbejdere om din aktivitet på internettet (Facebook, Instagram eller andre platforme)?
22. Er skolens medarbejdere gode til at tale med dig om dine planer og drømme for fremtiden?
23. Hvad tror du er det mest betydningsfulde, du får med dig fra din nuværende skolegang?
- Er der noget, jeg har glemt at spørge om/er der andet, du gerne vil sige/fortælle?

Mange tak fordi, du medvirkede i interviewet :-D

Lise Lotte Helm, december 2021

## **Bilag 1a, Interviewguide, skoleledere:**

Institution: \_\_\_\_\_, Dato for interview: \_\_\_\_\_

**Der er tale om et semistruktureret, kvalitativt interview, som dog også flere faktuelle spørgsmål. Interviewet lydoptages, men disse optagelser aflyttes kun af undertegnede og evt. en studentermedhjælper ifm. kodning.**

**Da interviewet vanskeligt kan anonymiseres, er det ok at sige, hvis der er spørgsmål, du ikke ønsker at besvare.**

Generiske spørgsmål:

1. Hvad er din uddannelsesmæssige baggrund og erfaring?
2. Hvor længe har du været: A: på institutionen, B: på skolen, C: leder af skolen?

Vedr. skolens elever:

3. Hvor mange elever? Fordeling på kategorier (døgn-indskrevne/eksterne, folkeskole/LAB, andre)?
4. Målgrupper (alder, udfordringer, diagnoser)
5. Hvordan ser du fordelingen, udviklingen og evt. tendenser ift. elevernes køn og etnicitet?
6. Hvordan visiteres eleverne til skolen?

Vedr. skolens medarbejdere:

7. Hvor mange medarbejdere er ansat på skolen?
8. Hvilke uddannelser har disse medarbejdere?
9. Er der nogle kriterier for, hvorledes medarbejdergruppen helst sammensættes/udvides?
10. Hvilke kvalifikationer finder du særligt vigtige ift. lærerne/de pæd. medarbejdere?

Vedr. de fysiske rammer i og omkring skolen:

11. Hvordan vil du beskrive de fysiske rammer i og omkring skolen?
12. Hvilke værdier og refleksioner ligger der bag de fysiske rammer for undervisningen?

Vedr. skolens interne struktur og organisatoriske indlejring i institutionen:

13. Hvordan sammensættes skolens grupper/hold helt konkret?
14. Hvad mener du om diversitet versus ensartethed blandt elever på samme hold/gruppe/klasse/trin? Fordele og ulemper Fx ift.:
  - forskellige diagnoser
  - undervisningspligtige elever sammen med LAB-elever
  - forskellige aldre
  - køn
  - etnicitet
15. Hvordan er samarbejdet omkring eleverne organiseret (procedurerne)? – ift. A: lærerne (skolens medarbejdere), B: afdelingerne, C: vejledende funktioner, D: forældrene

16. Hvordan kunne skolens interne samarbejde evt. optimeres?
17. Hvordan kunne det organisatoriske samarbejde evt. optimeres?
18. Hvordan kunne forældresamarbejdet evt. optimeres?

#### Vedr. de formelle krav

19. I hvilket omfang (evt. med ref. til tilsynsrapporter) opfylder skolen de formelle krav vedr.:
  - a) fagrække
  - b) fritagelse for fag og kompenserende undervisning
  - c) reduktion af undervisningstiden
  - d) Organisering af lektiehjælp og faglig fordybelse
  - e) Bevægelse i undervisningen

#### Vedr. elevernes faglige præstationer:

20. Hvad gør I for at stimulere eller øge elevernes A. timetal, B:fagrække, C: daglige fremmøde?
21. Hvad gør I for at motivere og støtte eleverne ift. test og prøver?
22. Hvad mener du om de obligatoriske vurderinger af den unges uddannelsesparathed? Fordele og ulemper?
23. Hvilken indsats sætter I ind, når elever, der ankommer i skolen, ikke har gået i skole gennem en længere periode?
24. Har I nogle handleplaner, der anvendes ifm. skolefravær? Hvorledes fungerer disse?
25. Hvordan arbejder I med at vurdere og udvikle elevernes bevægelse/udvikling fra eneundervisning til holdundervisning?

#### Vedr. elevernes trivsel og sociale udvikling:

26. Hvad gør I for at stimulere det sociale læringsmiljø?
27. Gør I noget, for at stimulere den enkelte elevs sociale kompetencer? Hvad, hvorfor og hvordan? (teorier, metoder, refleksioner og erfaringer).
28. Hvad gør I for at arbejde med de unges trivsel og samvær med jævnaldrende?
29. Er der på skolen udarbejdet nogle særlige regelsæt og procedurer fx ift. anti-mobning?
30. Hvordan arbejder I med elevernes digitale adfærd og trivsel?
31. Er der udarbejdet trivselsrapporter på skolen? Hvad viser disse?
32. I hvilket omfang og hvordan arbejdes der med brugerinddragelse og elevernes medbestemmelse? A: Individuelt, herunder strukturelt, metodisk, indholdsmæssigt B: På organisatorisk niveau?
33. Har I på skolen oplevet vanskeligheder ift. digital kommunikation med eleverne pga. sundhedssektorens GPDR-regler? Hvis ja, hvordan?

#### Vedr. samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner:

34. Hvilke andre uddannelsesinstitutioner samarbejder skolen med?
35. Hvordan er procedurerne omkring dette samarbejde?

#### Vedr. lærernes fag-faglighed:

36. Indgår lærerne i specifikke fagudvalg/faglige fællesskaber - internt eller eksternt?

37. Hvordan er lærernes muligheder for fagspecifik efteruddannelse og kurser?  
38. Hvordan er lærernes muligheder for socialpsykiatrisk og social-didaktisk efteruddannelse og kurser?

Vedr. skolens tilgange(metoder):

39. Arbejder I på skolen med afsæt i nogle specifikke teorier?  
40. Anvender/prioriterer i nogle særlige tilgange/metoder i undervisningen?

Vedr. Værdier og udviklingsmål for skolen:

41. Hvilke værdier/idealer, oplever du som særligt vigtige for skolen?  
42. Har skolen nogle særlige udviklingsmål? Hvilke?  
43. I hvilket omfang og hvordan indgår skolens centrale værdier i udviklingsmålene?

Harmonerer skolens erfaringer og værdier med de formelle, juridiske krav på området eller ser du eksempler på, udfordringer eller modsætningsforhold i den forbindelse?

I så fald:

- a) Hvilke?  
b) Hvordan?  
c) Med hvilke konsekvenser/dilemmaer?
44. Hvis du oplever modsætningsforhold eller udfordringer, hvorledes kunne du ønske, at disse blev imødekommet/undgået? (Utopi)  
45. Hvad skulle der til for at realisere nogle af dine ønsker?  
46. Hvordan oplever du samarbejdet med visiterende myndighed/tilsynsførende myndighed?  
47. Nævn tre ting, der efter din mening overordnet set skulle til, hvis jeres skole skulle blive endnu bedre.

Er der noget, jeg har glemt eller ikke været opmærksom på at spørge om, men som du gerne vil fortælle?

### **Evt. Lokale spørgsmål:**

### **Institution:** \_\_\_\_\_

- Det ser ud til, at skolen i høj grad retter sig efter anbefalinger til indretning af miljø og pædagogik under inspiration af Nest-klasser og således efter metoder, der egentlig er konstrueret til elever indenfor ASF-området. Kunne der være nogle ulemper ved det/er det noget alle skolens elever profiterer af?
- I forbindelse med sidste PPR-tilsyn fremhæver nogle af eleverne: bedre trivsel, ro, der gør det nemmere at lære, enetimer og angstreducering, lærernes forståelse og fornemmelse for elevernes dagsform, tilpasse udfordringer og pres, lærere, der er gode til at lytte, lærere som er forstående og hensynsfulde,

læringsoplevelser, der bygger på elevernes interesser samt de individuelle skemaer, som positive træk ved skolen. Er disse værdier i harmoni med skolens/dine/lærernes/institutionens værdier og idealer?

- Tilsynet beskriver undervisningen som differentieret, præget af fleksibilitet, med fælles undervisning i det omfang, det er muligt, samt at udviklingen af de unges sociale kompetencer vægtes højt. Var det sidste ikke noget, socialpædagogerne på døgnafdelingerne (alternativt forældrene) blot kunne tage sig af?

***Mange tak for din deltagelse i interviewet!***

## **Bilag 2, 'Re-story-ation'<sup>57</sup> – genfortælling – case:**

### **Del A:**

1. Du skal i din gruppe fortælle om en undervisningssituation/et forløb, der pga. den/din/jeres didaktiske, pædagogiske og/eller organisatoriske indsats/tilgang udviklede sig til en 'succeshistorie'.

Din fortælling skal bygges således op:

1. Der var engang...
2. Så en dag...
3. -Og så ...
4. Til slut...

2. Der vil derefter blive spurgt ind til:

- a) Hvilke muligheder dukkede op undervejs?
- b) Hvilke muligheder/tiltag/greb blev gennemført?
- c) Hvem var ansvarlig for det?
- d) Hvilke tanker/idéer/metoder/værdier/teorier lå der bag?

3. Til slut får de øvrige gruppemedlemmer mulighed for at supplere ift. hvilke andre 'faktorer', de mener, var med til at kvalificere det, du gjorde.

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

### **Del B:**

Du bedes fortælle om en undervisningssituation/et forløb, der indeholdt en række udfordringer og ikke kom til at fungere så godt.

2. Der vil derefter blive spurgt ind til:

- a) Hvem var ansvarlig for det, der skete/ikke skete?
- b) Hvis du havde haft mulighed for at gøre undervisningssituationen/forløbet om, hvorledes var fortællingen så kommet til at lyde?

Din nye fortælling (eventyr) skal bygges således op:

1. Men den gode fe tryllede tiden tilbage
2. - Og i stedet så....
3. Det hele endte med... (happy end ;-)

c) Du og resten af gruppen kan nu komme med input til hvilke idéer/metoder/værdier/teorier, der lå bag/viste sig i den nye fortælling/eventyret.

Lise Lotte Helm, september 2021

---

<sup>57</sup> VanGundy & Naiman 2007

### **Bilag 3, Dispositiv-begrebet som inspiration til analyse**

Dispositiv-begrebet som inspiration til forståelse af genstandsfelt og metode (diskurser og dispositiver).

Raffnsøe & Gudmand-Høyer opstiller som eksempel analysen i nogle af Foucaults værker og de deraf udledte dispositiver i nedenstående skema<sup>58</sup> (Ibid.: 28).

Skema X:

	<b>Erfaring</b>	<b>Videnskab</b>	<b>Institution</b>	<b>Dispositiv</b>
<i>Histoire de la folie</i>	Sindssygdom	Psykiatri	Asyl	Udskillelses-teknologi
<i>Naissance de la clinique</i>	Somatisk dysfunktion	Klinisk medicin	Klinik	Helbredelses-teknologi
<i>Surveiller et punir</i>	Delinkvens	Psykologi	Fængsel	Disciplin

Jf. Helm (2020) skal det bemærkes, at i ovenstående skema indgår selve betegnelsen 'teknologi' nærmest som synonym til *dispositiv*. Her vil begrebet *teknologi* imidlertid blive anvendt som en særskilt kategori på linje med kategorierne *institution*, *struktur* og *diskurs*. Teknologier omfatter således de didaktiske tiltag, 'greb' og metoder, der på et pragmatisk niveau er kommet til udtryk.

Fremherskende *tendenser* i forlængelse af ovenstående skema:

<b>Tid</b>	<b>Erfaring</b>	<b>"Videnskab"</b>	<b>Institution</b>	<b>Dispositiver</b>
1920'erne-1998	Udsathed	1. Kristendom 2. 'Skole-pædagogik' 3. Socialpædagogik	Frede- Behandlings- Børne- Drenge- Pige- Ungdoms- } hjem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eksklusion (<i>udskillelse</i>)</li> <li>Omsorg</li> <li>Disciplin</li> <li>Basale skolefærdigheder</li> </ul>
1998- d.d. (Formel opdeling af skole- og behandling)	I: Sindslidelse  II: Lav grad af social integration	Psykiatri Psykologi Socialpædagogik Specialpædagogik Almenpædagogik (Sociologi – hvordan?)	I: Socialinstitution  II: Skole	I: Behandling + <i>II: Uddannelse = Rehabilitering</i> (recovery) ↓ aktivering ↓ produktivitet)

<sup>58</sup> 3. linje i skemaet er i denne sammenhæng udeladt

Dispositivanalysen overlader til forskeren at operationalisere, hvordan dels forholdet mellem det diskursive og ikke-diskursive kan analyseres, dels hvorledes samspillet mellem forskellige dispositiver fungerer (Hamre & Christensen: kap 7).

Dispositiverne er fremanalyseret ud fra konstruktionerne af strukturer, teknologier, diskurs og viden og gennem genkendelse af nogle historiske dispositiver.

Det skal dog allerede her nævnes, at alle tre skoler hævder grundlæggende at bygge på en systemteoretiske forståelse, idet det medfører at egentlig kategorisk tænkning og dikotomisk forståelse er i denne læringskontekst må betragtes som en urealistisk størrelse. Derfor anvendes adjektivet "mere" ofte adverbialt i omstående tekst og skemaer.

Den systemiske tilgang kan ses i sammenhæng med den miljøterapeutiske tilgang som karakteriserer to af institutionerne.



#### **Bilag 4, Elevcitater**

"Jeg oplevede den [skolegangen] som meget gavnlige for, at jeg havde struktur i min hverdag. Før jeg startede på den interne skole [...] havde jeg haft et meget afbrudt og sporadisk skoleforløb i 8. og 9. klasse, så det var de første stabile skoleperioder jeg havde dér. "Det at blive forstået og mødt på en anden måde gav mig frihed til at vokse".

"Det (sic) var plads til ens humør og overskud på dagen, og ens skolegang kunne tilrettelægges, så man ikke blev overvældet og mistede motivationen"

Jeg var bagud, men blev mødt, der hvor jeg var [...] Det gav lyst og motivation".

"Meget modgang (der blev ikke lyttet til mig)":

"Den interne skole var essentiel og uundværlig for min videre færd i uddannelsessystemet og verden generelt. Den hjalp med at opbygge min selvtillid akademisk og socialt".

Skolen var det, jeg var allergladest for

Jeg har aldrig haft sådan en fin skole, jeg synes det er helt fint som det fungerer. Det er den bedste skole jeg har gået på, jeg har gået på tre, det her det er den tredje, så, det her er også en specialskole, jeg har gået på to folkeskoler i XXXX, og det var ikke så godt.

Jeg elsker, jeg elsker det. Det er den bedste skole jeg nogensinde har været på, jeg har været på inklusiv den her, har jeg været på tre behandlingsskoler, og for at sige det mildt, var begge de to før, de var rimelig skræld, og de var ikke særligt gode,

Jeg har ikke glæde ved at gå i skole, men jeg har glæde ved at gå i den her skole.

Skolen her har givet mig fantastiske muligheder for at opnå et godt liv ift. uddannelse – ellers havde jeg ikke kunnet gennemføre 9. klasse og udforske min kreativitet.

[...] det er det der har reddet min skolegang

Det blev de bedste år i min skoletid. Gode lærere og kammerater hjalp mig igennem.

Jeg var aldrig kommet igennem min skolegang, hvis ikke jeg var kommet på [den interne skole].

"Lærerne mødte en, der hvor man var".

"God balance". "100% justeret ind"

"Jeg havde ikke på daværende tidspunkt plads til at kunne lade mig udfordre i det faglige, da jeg havde så mange udfordringer på andre punkter. Jeg havde derimod brug for faglige succesoplevelser og en daglig struktur, hvilket jeg også fik"

"Både tilpasset efter mit niveau og dag for dag efter min tilstand"

Ja, fordi at der bliver jo taget højde for hver enkelt, hvad hedder det, hvor meget du kan holde til, før du ligesom har brug for en pause eller før du helt slet ikke kan mere, så ja.

Altså sådan, selvfølgelig ikke i alle fag, men jeg synes tit måske det har været lidt for let. (...) Altså jeg tror mest det er det der med, at de ikke vil presse unødvendigt på. Især fordi ja, som sagt i starten var det meget turbulent efter jeg flyttede herud.

Det hele var så skræddersyet. Det havde jeg aldrig drømt om.

[...] balancen var god mellem udfordring og overskud

Lærerne skubber på i en tilpas mængde, så man får succesoplevelser.

T (Før 2016): Da jeg gik på (den interne) skole, så var der nogle gange sådan lidt "hygge undervisning", hvor vi så så en film eller bagte nogle kager, eller gik en tur. Hvor det nogle gange, hvis nogen havde det svært og havde en dårlig dag eller bare for at få dem med i skole, det tror jeg så ikke er der så meget mere nu. Jeg tror lidt det er nogle andre ting, man hører derude fra nu. [...] og så fx en ting det var, at jeg ikke kunne få tyskundervisning, fordi de havde ikke nogen tysklærere.

Fordi jeg ikke havde det så godt og havde det lidt stramt med at gå i skole og nogle gange måtte have en pause hist og her, og efter frokost kunne jeg heller ikke gå i skole, så jeg synes, altså de ressourcer jeg nu havde, dem blev der taget rigtig godt hånd om

<p><i>L: Jeg tror vi sådan prøver lidt at finde noget der passer i niveau, med, altså, selvfølgelig skal man udfordres, men det er da heller ikke sjovt hvis man sidder og skal lave noget, man bare overhovedet ikke kan finde ud af. Så jeg tror da det er meget er en balancegang</i></p> <p><i>Ungerådet: Fint, at de individuelle behov bliver tilgodeset</i></p>
<p><i>Alle fag har noget at byde på – også dem, man ikke synes er særligt gode</i></p> <p><i>Tit er det jo de fag, man er bedst til, som man også godt kan lide</i></p> <p><i>Ikke særligt. Der var altid lærere, man klikkede mindre med, eller fag, man syntes var ekstra svære. Men generelt var stemningen god og forstående.</i></p>
<p><i>- Sådan helt ærligt, så har skolefag det (sic) har aldrig sagt mig noget, fordi jeg har haft så mange dårlige oplevelser. Så det var mere lærerne faktisk - altså det de gjorde - der fik det til at være en god oplevelse (...).Jeg tror meget det handlede om måden de gjorde det på.</i></p> <p><i>[...]jeg havde en sproglærere, som ikke var så god til det sprog, som vedkommende underviste i. Vedkommende var udmærket, men der var en løbende joke blandt eleverne omkring, at vedkommende underviste i sproget, fordi vedkommende gerne selv ville blive bedre til det.</i></p>
<p><i>Ja, jeg synes bare det er vigtig viden, det er godt at vide, det er virkelig noget brugbar viden, jeg kan bruge til noget [...],</i></p> <p><i>Fedt!:Godt! Lidt, men godt og vigtigt!</i></p>
<p><i>Superfedt</i></p>
<p><i>Interessant.</i></p>
<p><i>"rigtig fint" Superfedt, meget lidt</i></p>
<p><i>Altså netop fordi jeg bestod min danskeksamen - så fandt jeg jo nok ud af jeg måske ikke var helt så fortabt endda "</i></p> <p><i>[...] det var rigtig godt for mig at få en smule erfaring med eksaminer, og det var også med til at jeg fik nogle succesoplevelser, da jeg oplevede, at jeg stadig kunne en masse, selv efter at have været væk fra skole så længe. Det har også været rigtig godt i min efterfølgende skolegang, at jeg faktisk har haft lidt eksaminer".</i></p> <p><i>Især godt at kende strukturerne omkring eksaminer. Vigtigt med terminsprøverne</i></p> <p><i>Lærerne hjalp mig med min eksamensangst. Tryghed ved situationen: de fysiske rammer, små hold, diskursen, prioriteringen af tid, hvad er det vigtigst at huske?, placering i lokalet,</i></p> <p><i>De største udfordringer ved eksaminer ser ikke ud til at handle om det faglige indhold, men om rammerne, procedurerne og strukturerne omkring eksamen".</i></p> <p><i>"Jeg har altid haft meget angst vedrørende prøver og eksaminer, og havde det også her. Der var god støtte at finde hos lærerne. De hjalp med angsten og gav mig selvtillid, uden at det nødvendig skulle afhænge af et bestemt resultat."</i></p> <p><i>[...] og altså der var mange huller som de virkelig fik øh- fik sat ud af spil hvor jeg ligesom lærte det rigtig hurtigt så jeg ligesom kunne nå alt det jeg manglede. Og de lærte mig fx at læse hurtigere til eksamen hvor jeg fx- som jeg havde rigtig svært ved- så jeg ligesom kunne forstå teksten men også havde mere tid til at lave analysedelen- (snak om tempo for indlæring). I forhold til hvis man bare</i></p>

sådan "(suk) der er en eksamen" og så prøver man, så synes jeg ikke man får lige så gode karakterer som hvis man virkelig sætter sig ind i faget.

Jeg tudede til terminsprøven til matematik, det var ikke så godt. Men eksamen gik okay, det var meget bedre en terminsprøven, ja.

Folkeskole, folkeskole, folkeskole, [...] det kan der jo også være god mening med, men man kan sige hvis det kan hjælpe at komme sådan et sted hen at man ikke har eksamensangst- så går det jo også bedre med eksamen mange gange.

Dejligt at det foregik i kendte lokaler.

Det faglige det var ikke det sværeste for mig. Og det- altså havde det været svært- meget svært for mig det faglige så havde det jo så også været noget andet, altså noget mere forberedelse men- men det betød rigtig meget for mig det med at jeg vidste hvad jeg gik ind til.

Jeg hørte fra min storebror der gik i normal folkeskole, når han så skulle op til prøver så virkede det vildt skræmmende, at man skulle side 30 mennesker i en hal, og så skulle man bare være stille. Da jeg var til det der var det jo bare et par stykker. Og så fik vi dét gjort, og så havde man et par timer til det og så var det det.

Jeg var ikke så meget nervøs, jeg tænkte bare at det var sådan lidt en øv ting fordi jeg følte mig ikke forberedt, eller jeg var jo sådan halvforberedt men jeg kunne stadig godt have været mere forberedt. (...) og jeg har også været meget fraværende, så det er også lidt min egen skyld.

Ja, det er vigtigt, men de må dog ikke være for afgørende – en test skal ikke stemple et menneske som god eller ikke god hverken indenfor det faglige eller i menneskelig værdi. Det er en balance så prøver og eksaminer de ikke kommer til at fylde for meget.

Det var rigtig godt. Og der kunne vi, fx i skriftlig dansk eller i skriftlig matematik så var vi ovre i et hus for sig, så kunne vi have et værelse hver, så det var delt op, hvis man havde brug for noget mere ro. Så for mig var det rigtig rart og kunne dele det mere op, og kunne tage det i stille og rolige rammer, og ligesom at kunne vænne sig til eksamenssituationer. Så det ikke var sådan at man ligesom i gymnasiet skal sidde i en gymnastikhal med en masse elever, hvor der skal sidde 100 elever eller 50 elever. Men at man kan have et lokale, hvor man kan sidde med høretelefoner på, og så lavede vi det hyggeligt, hvor vi købte nogle sodavand og nogle snacks og så kunne vi ligesom sige, at nu er vi her og så får vi det bedste ud af det.

"Jeg tror jeg oplevede den samme faglighed blandt lærerne på den interne skole, som jeg havde oplevet i den almene folkeskole også, måske endda generelt en smule dygtigere".

Ja: Hovedsageligt tilføjet positive udtryk som fantastiske og meget dygtige, men også eksempler, hvor overordnet set er tilføjet.

[...] lærerne de er dygtige og de er engageret (sic).

Der er for mange vikarer. Det er bedre at sætte de i forvejen kendte lærere ind. Fair at vide, når der er vikar, så man selv kan træffe et valg

Det er ligesom at de ved lidt mere end i en almindelig folkeskole, men det ved jeg jo ikke om det er bevidst, så jeg ved ikke om det er en måde at undervise på herude. Men de er meget bedre til og lære om det, fordi de gør det interessant at arbejde med det.

Lærerne har stor tværfaglig viden – også om behandlingsformer

[...] de var gode til at tilrettelægge differentieret undervisning [...]. De havde jo med meget forskellige elever at gøre, som var meget forskellige steder, både fagligt men også personligt - så det har været en stor opgave! Men jeg husker det som, at både en som jeg, der havde nemt ved det faglige, kunne få noget undervisning, og det

kunne dem, som havde svært ved det også."En af lærerne var fejlplaceret [...].Som lærer skal man kunne lidt på det menneskelige plan. Nogle gange må man også se lidt væk fra det faglige og så se mennesket i stedet for. T."Jeg syntes, at lærerne var gode til at tænke ud af boksen ift. undervisningsmetoder, der bedst passede til de enkelte elever. Dette gjorde skolen og skolearbejdet nemmere at overskue, og jeg blev ikke lige så overvældet, som fx i en alm folkeskole

Ja, jeg er så den type som ikke rigtigt tør at spørge om hjælp, fordi jeg ikke kan lide at vise svagheder, fordi de kan godt se på mig, hvis jeg er gået lidt i stå, så spørger de hey, har du brug for, ja, så. De har lært mig at kende nok til at [...] det er jeg begyndt på nogle gange, hvis jeg er i humør til det.

Jeg kan godt lide læremetoden at det er ligesom en normal klasse, men at det bare en med støtte, så man ikke føler sig sådan helt pussenusset (men) der skulle komme flere lærere ind, så man har mere støtte..

Jeg tror måske også det har noget at gøre med at vi er så få i klasserne så der er den tid, som alle har brug for lige meget, hvor lidt man fatter af det eller hvor meget hjælp man har brug for. Så man virkelig kan få det lært ordentligt fordi der netop er tiden til hver enkelt elev (egl.vedr. organisering). Her er ingen inkompetente lærere, men det er vigtigt, at lærerne også udvikler sig fagligt og personligt. Begge dele bidrager til undervisningens kvalitet.

. De (lærerne) var i hvert fald bedre end på nogle af de tidligere skoler jeg har gået på i folkeskolen. Jeg synes det var stille og roligt og at man godt kunne få forklaret det flere gange. Det jeg tror de var gode til var at sige, at så er der en tid til hvis man har haft en dårlig dag og har det svært eller er psykisk udfordret af noget, så er der tid til det.

Man skal jo kunne lidt ekstra tænker jeg som lærer når det er et sted som Dyssegården

Det synes jeg, fordi at det her det er jo ikke altså, det er jo ikke det samme som når man er på en folkeskole med lærere der bare underviser, der er jo også, de er jo også en del af ens behandling, øhm og det synes jeg faktisk, at de lærere vi har her er virkelig dygtige øh til, og de er meget forstående og meget gode til ligesom også at opfylde ens sådan behov, og ligesom også hjælpe en med ligesom at komme ud over det man synes er svært, så det har jeg virkelig synes været en god oplevelse her.

"Ja, de lærer en at kende"

Overskuddet er meget større end i en almindelig folkeskole

"Ja, som lærer der skal man kunne noget på det menneskelige plan"

"Helt bestemt! Jeg følte mig meget forstået af mine lærere, som godt forstod, at der var nogle ting i mit liv der, som var lidt vigtigere end faglighed. De havde stor forståelse for, at bare det at være i skolen, kunne være en præstation i sig selv en dag, og de pressede derfor ikke for, at man behøvede mere end det - derimod var de altid friske på at gøre det lidt rart og hyggeligt, hvis man havde en dårlig dag. Det var klart en motiverende og vedligeholdende faktor, fordi man vidste, at man kunne fokusere sin energi på at komme afsted, og ikke nødvendigvis også at skulle udfordres fagligt. Derfor har det også været nemmere faktisk at få lidt undervisning og faglighed på de gode dage, fordi man vidste, at der også var plads til de dårlige dage" (Tidl. elev med spirende forskerkarriere allerede i gymnasiet nu på vej til universitetet).

Det er rigtig rart, sådan i forhold til den folkeskole jeg har været på før, det er rigtig rart, jeg føler mig ikke lige så dømt, og det er mere tilpasset til mit eget niveau, fordi vi har sådan individuel undervisning, sådan i matematik for eksempel, så det passer til vores niveau og sådan.

"Ja, det synes jeg. Der var altid forståelse ved lavt overskud, dårlige perioder og lignende. Man var altid velkommen. Jeg følte mig velkommen til at komme og velkommen til at gå, på en positiv måde. Der blev ikke dømt, hvis jeg havde brug for at gå tidligt eller mødte senere, grundet mit mentale helbred. Dette gjorde det nemmere faktisk at komme afsted og blive hele skoledagen.(Tidl. elev, der pt. rejser rundt i verden efter en vel afsluttet studentereksamen).

T: "Min oplevelse var, at lærerne var enormt støttende. De spurgte ikke upassende ind og var åbne for at snakke om lidt af hvert. Med dette mener jeg, at jeg, modsat fx folkeskolen, ikke blev mødt med

forvirring og negative fordomme, når man snakkede om sine oplevelser med psykisk sygdom. Dette gjorde skolemiljøet til et mindre presset og mere trygt sted at være, hvilket støttede min udvikling både fagligt, socialt og sundhedsmæssigt".

Man kommer virkelig tæt på lærerne her (men) jeg synes godt der kunne være nogle flere lærer-elev-samtaler.

Det er rart at man godt kan komme selvom man har en dårlig dag uden at man skal være bange for at folk de ikke kan forstå det.

Jeg tror bare det er det der med at man altid kan komme, også selvom man har en dårlig dag. At det er okay, og så sætter de måske ikke ligeså store krav til en, og der er altid forståelse for, hvad man har brug for, og altid nogen der har tid til at snakke, hvis man har haft nogle lortedage.

Lærerne har en god forståelse for, at de arbejder med mennesker, der står i en svær situation. De kan både støtte og udfordre i samarbejde med eleverne udforske styrke og svagheder og være med til at hæve niveauet – også ift. de udfordrede sider.

Lærerne var gode til at forstå mig, jeg blev mødt på en anden måde, var ikke længere udadreagerende og fik frihed til at vokse i stedet for at blive fastholdt i rollen.

Det kom til at betyde meget for min personlige udvikling (tidl. dagelev). "Det gjorde de helt bestemt, de var gode til at indrette deres undervisning efter behovet på dagen - i flere timer har vi spillet spil eller gået en tur i stedet for undervisning, hvis det er det, som der har været brug for. De var også gode til at snakke med os på en anden måde end de ansatte på afdelingerne, og give også et socialt fællesskab internt blandt eleverne".

"Min oplevelse var, at lærerne var enormt støttende. De spurgte ikke upassende ind og var åbne for at snakke om lidt af hvert. Med dette mener jeg, at jeg, modsat fx folkeskolen, ikke blev mødt med forvirring og negative fordomme, når man snakkede om sine oplevelser med psykisk sygdom. Dette gjorde skolemiljøet til et mindre presset og mere trygt sted at være, hvilket støttede min udvikling både fagligt, socialt og sundhedsmæssigt". "Ja! Jeg led af social angst og havde derfor meget brug for støtte til det sociale. Det var også godt, at der tit var en hund i skolen, de dage, det var svært at tale med mennesker".

Der synes jeg faktisk at, at der tager meget sådan, altså der er meget opmærksomhed på hvordan at vi ligesom fungerer sammen og, og hvordan det er, selvom vi jo er meget forskellige så bliver der ligesom også taget opmærksomhed på det, og jeg synes det er en god størrelse, nu har jeg jo også gået på nogle forskellige skoler og sådan noget, og der synes jeg egentlig at det er rart det der med at der nogen så man ikke bare er en af de eneste-

I forhold til at det ligesom er en special så har vi meget gruppearbejde, og det er på en positiv måde- Ja, jeg elsker gruppearbejde, fordi så kan jeg få andre holdninger, og så kan jeg udvikle mine holdninger, så kan jeg lære noget nyt.

[...] mange de er jo lidt forskrækkede for at "ej men de skal ikke have gruppearbejde" og sådan noget, men, men det fungerer rigtig godt her fordi vi også passer godt sammen øhm-

i de grupper vi er i og, og altså og det er nogen søde unge mennesker altså, og det synes jeg jo også er vigtigt at, at (sic) [...] så det synes jeg egentlig også er virkelig rart at man på den måde også bliver klædt på til hvad man skal videre fordi der er jo gruppearbejde og det der med at det bliver jo gjort på en ordentlig og struktureret måde så det heller ikke bliver for meget men, men det er meget god øvelse-

Menneskerne man møder.

Jeg synes nogle fag er der måske ikke så meget hvad hedder det gruppearbejde og nogle fag så er der meget gruppearbejde, så sådan måske er det- skal der findes en balance i nogle fag

Menneskerne man møder (...) de der bånd man laver, og den måde at, mennesker faktisk ikke alle sammen er ubehagelige, at sådan noget som mænd, det er ikke alle mænd som vil dig det ondt, eller det er ikke alle mænd som der, er ubehagelige, altså der, faktisk min yndlingslærer er en mand, så

*(griner) så, det, ja, det er så man lærer at alle mænd ikke stygge og onde og vil en det ondt, også det der med at lære at lave venskaber, og ja, menneskerne man møder, og jeg håber da også at jeg kan holde kontakten til nogle af dem, når jeg flytter ud.*

*[...] nogle gange, sådan at man kan tage en pause fra et eller andet, at man så sidder sammen og spiller et eller andet og så finder ud af et eller andet [...]. De er i hvert fald gode til at tage initiativ til at vi laver noget sammen, i stedet for at man sidder hver for sig med sin telefon eller et eller andet*

*Jeg startede med eneundervisning og det har åbnet muligheder for min videre socialisering i mindre grupper og mit mål er nu at kunne være i en klasse og gå den gymnasiale vej.*

*"Pauserne var det svære". "Ja, men det var svært, når der var så få andre unge". "Der var selvfølgelig noget socialudvikling i forbindelse med ture og gruppearbejde, hvor vi lærte at være sammen og arbejde sammen med andre. Jeg følte dog ikke, at der var ret meget fokus på socialudvikling uden for bostedet".*

*Der var altid plads til pauser fx i massagestolen eller ved at gå en tur sammen*

*Det var mega svært at holde pauserne*

*Så tryk som jeg nu kan blive*

*I en periode var det nedern, det er blevet bedre*

*Ja, stille og roligt, ikke presset!*

*Gerne flere lærer-elev-samtaler*

*Der er lidt for meget omsorg og sympati overfor andre [...] Ja og jeg synes også at alle skal være lige. Altså lige meget hvilken diagnose man har eller whatever. Det er man ikke*

*[...] jeg synes der er en, altså, en også respekt mellem hinanden fra også lærere og elever som jeg synes er virkelig virkelig vigtig øhm, nu har jeg også, igen jeg har gået på forskellige skoler, så derfor synes jeg det er en meget rar følelse det der med at man kan mærke der sådan er respekt og forståelse både fra eleverne til lærerne men også omvendt.*

*Jeg synes i forhold til da jeg gik i folkeskole, jeg synes at man føler måske ikke helt det samme pres, fordi skoledagene i folkeskolen den er ekstremt lang, og det kan godt være ret meget. Og så det der med at, der er der ligesom bestemt på forhånd at det skal være det og det og det, man skal lave bestemte ting i timen. Der bliver ikke taget hensyn til, hvordan man lige har det på samme måde, hvilket jeg egentlig synes er rart herude. Det er sådan lidt, at hvis jeg har en dag, hvor jeg måske har det ret dårligt og alligevel tager herud, at så bliver der også taget hensyn til, at okay det er måske ikke lige så meget man kan. Men det at man alligevel kom afsted og kan lave lidt.*

*Jeg oplevede skolegangen som meget tryk, da skolen var så lille, og der var så få lærere, som jeg stort set alle kendte, samt at jeg boede så tæt på skolen".*

*"Lærerne er søde, åbne, fleksible og venlige. Det er fint, at man kan starte med, at lærerne kommer på afdelingen.*

*Elever, der indskrevet før 2016: "Godt at udbuddet af fag er blevet større"+ Jeg synes, det kunne have været godt med decideret undervisning i folkeskolens andre fag, så jeg også havde haft mulighed for at få eksamen i disse".*

*"Der manglede en tysklærer"*

*Rart at få lov til at være et sted, hvor man følte sig tryk*

*Jeg synes generelt lærerne var gode til at give plads til alle, på en måde, der ikke var på bekostning af fx de mere stille eller socialt udsatte elever.*

Citat: "Pauserne var det svære".

10 minutter kunne føles som en evighed.

Øh og så var det rigtig overvældende bare at komme op og være en time i skolen selvom man ikke lavede noget skolefagligt, så man skal også ligesom i gang [...], Øh (nu synes jeg) man godt kunne have nogle længere dage her, øh så man ligesom kunne blive forberedt til at komme i det gymnasiale.

Der var god mulighed for fleksibilitet med sit skema, så man kunne individualisere placering, varighed og antal - det har klart været en fordel! For med den gruppe, som gik på skolen, har det været umuligt med et standard skema - individualisering er klart vejen frem for interne skoler

[...] men jeg vil ikke sige de det er sådan en ultra woke skole det her. Og øh, ja. Det er nok også fordi vi sådan lidt ligger ude i ingenting, den ligger i en by fyldt med 70% pensionister

"Skolelokalerne er nedslidte"

"Det er administrationsbygningen, der prioriteres"

"Det var en midlertidig bygning. Der var mange forskellige lyde og lugte. Det var svært at få ro."

"Det er lidt forvirrende, at skulle gå til undervisning i mange forskellige lokaler."

Ubehageligt og indeklemmt.

Faktisk noget af det jeg var meget utilfreds med, det var indeklimaet og de fysiske rammer. Enten var der meget koldt eller meget varmt ellers så var der et ubehageligt indeklima. Det var ikke altid rart i luften der hvor man var.

Der kommer meget god belysning ind, så jeg synes vores klasselokale er meget godt, men fysik-kemi-lokalet øh er måske lidt sådan klemmende sådan tryggende nærmest

"Jeg var glad for de fysiske rammer. Væggene var pyntet med elevernes kunst, billeder fra arrangementer og generelt glædesbringende pynt. Klasseværelserne var møbleret, så både fællesundervisning og enkeltarbejde var muligt. Man kunne arbejde alene, uden at føle sig overvåget eller socialt overvældet, og samtidig få hjælp af læreren".

"Det er administrationsbygningen, der prioriteres"

deprimerende med de nedslidte lokaler

Fantastisk beliggenhed

Altså jeg synes det var rigtig- det var lidt noget anderledes når- altså da jeg kom i starten, men jeg kunne rigtig godt lide at det ikke var det der store lokaler, som mindede for meget om folkeskolen fordi det var jo der jeg havde så mange dårlige oplevelser, så det med at det var nogle andre omgivelser vi- man var i.

Jeg kunne godt- rigtig godt lide det med at inde i hvert lokale så stod bordet i midten, altså sådan forholdsvis i midten. Og så var det ikke øh borde som man kender det når man er i folkeskolen. Altså det var et rundt bord eller et firkantet bord eller et eller andet, hvor man ligesom sad rundt om det alle sammen- Sådan man kunne kigge hinanden i øjnene- Og lærerne også hvis vi nu sad nogle flere elever derinde så havde læreren jo også stadig overblik over- altså jeg tror det har hjulpen lærerne også til at kunne se hvem der har brug for hjælp hvornår[...] det med at man ligesom sidder sådan, det er mere afslappet. (...) jeg ved godt det er læreren der har magten eller hvad man skal sige, men den fordeling bliver jo også anderledes når man ligesom sidder i øjenhøjde (sammenligner med sine oplevelser af lærernes fysiske placering i 'almindelige' klasselokaler), det giver mere en følelse af ligeværdighed- Ungerådet: Fint med andre og fælles aktiviteter, så man møder nogle andre, fx ifm 'Trivselsdage'.

Det var en midlertidig bygning som skolen ligesom befandt sig i. Og det gjorde bare at, kloaksystemet det lugtede hele tiden og væggene var så tynde, at man kunne høre der skete i den anden ende af bygningen. Når en masse autister og diverse forskellige problemer der kommer ind ad døren så er det svært med alle de lyde og lugte. Det er svært at få ro

Forslag til forbedring

Jeg synes, altså vi bruger næsten kun Gyldendal øh hvad hedder det hjemmesiden til alle vores fag, det synes jeg bliver lidt bliver lidt sådan trættende i længden, det er sådan, især fordi Gyldendal de har-

de har gode sproglige hvad hedder det ting, men jeg synes ikke deres fysik hvad hedder det naturfags-ting- er lige så gode som deres sproglige ting.

Jeg var også meget tilfreds med undervisningsmaterialerne. Efterfølgende har jeg endda haft læst en af de tekster, som jeg læste i dansk på den intern skole i gymnasiet. Det var meget sjovt at genopleve den!

"Mindre hensyn og omsorg, sygdom fylder for meget"

"Lærerne skal altid sørge for, at der ikke går for meget hygge i den".

Fint, at vi nu får besked, når der er vikar. Så kommer jeg ikke.

"Vi manglende ikke noget, selvom budgetterne var stramme"

Det er faktisk også meget rart, synes jeg, fordi så ved man at når man kommer til det her fag, så er der virkelig meget struktur, og vi skal gøre det her i fem minutter, vi skal gøre det her i ti minutter, og så får vi at vide hvad vi skal igennem hele timen, og så andre, som der måske ikke har så meget styr på det, men det er også meget rart, fordi så kan man ligesom slappe af, så behøver man ikke at være sådan helt, huuu, på.[...] det synes jeg, det kan blive for stramt, og jeg synes det bliver for ubehageligt. Det er rart at man ser forskellige, man ser alle lidt på kryds og tværs i stedet for at man altid er sammen med de samme. Og så har man også selv valgt de fag man har, og det synes jeg også er rart. Så dem der er der, de har selv valgt det. Ja, eller i hvert fald så brækker man sig ikke over at være der, ligesom man tit gør i en klasse.

"Generelt oplevede jeg det som en rigtig god ting - det gav mulighed for at møde og være sammen med unge fra andre afdelinger, og også de unge, som var dagelever. Der var ikke så meget fagligt samarbejde, så vidt jeg husker, hvilket også har været fint, da vi har været så forskellige steder, men der var et godt fællesskab blandt dem, som gik i skolen - vi var heller ikke så mange, så vi kendte alle lidt hinanden.

Det kunne dog godt være hårdt, hvis der var nogen, som var i skole, der havde det rigtig skidt".

Ej men jeg ville også ønske der var nogle flere her sådan man lige ku' få nogle flere venskaber og sådan noget.

Det der fællesskab, at der ikke rigtigt er nogen der mobber og gør grin af andre. Der er rigtig god stemning Jeg synes egentlig det er fint nok at det er blandet. Sådan. Ja. Men jeg kan rigtig godt lide mit matematikhold, fordi vi også er lidt det samme sted i livet. Fordi de andre måske også bor for sig selv, og der finder man bare lidt et andet fællesskab end med en der måske er 15 år. Men jeg har overhovedet ikke noget i mod, at de er blandet.

Holdenes størrelse er veltilpassede – de er små, der er ro, kommunikation og tryghed.

Der er gode muligheder for at udvikle sig fra eneundervisning og til det sociale fællesskab.

Jeg har selv ADHD og der var meget fokus på dem, der havde spiseforstyrrelser, men det genererede mig ikke. Det hjalp mig med at gå opbygget en empatisk tankegang.

Her var ingen mobning som i Folkeskolen.

Jeg startede med at sidde i lokalet og stirre taust ned i bordet. De andre inviterede til fællesskab, men jeg holdt mig tilbage og alligevel kom jeg til at opleve en slags vi-følelse pga. accepten fra de andre og enigheden om, at vi alle havde problemer.

Det jeg oplevede som dagelev, det var at det var svært at komme ind i- i hvad skal man sige, helt ind i fællesskabet blandt de andre-(...) Fordi vi var ikke ret mange dagholdselever og man kunne godt mærke, at de boede ligesom, altså de havde et andet fællesskab fordi de boede på-

de her afdelinger øh, og brugte jo en masse tid sammen der. Så der kunne man godt nogle gange føle sådan lidt man var lidt uden for.

nu var det en mindre klasse - så det var dejligt at kunne få min mening ind uden at der er 28 andre.



<p><i>De (lærerne) havde virkelig ambitionerne, de ville rigtig gerne, men vi var simpelthen ikke nok i klassen.</i></p> <p><i>Ungerådet: Det er rart, at vi er blandet på kryds og tværs. Det er fint med forskellige hold, når holdene er så små. Så lærer man flere at kende.</i></p>
<p><i>Ja, det gjorde jeg. Særligt fik jeg venskaber gennem dageleverne, da jeg ikke allerede kendte dem fra bostedet. At bo på et bosted kan hurtigt blive mere isoleret og afskåret fra resten af den "almindelige" verden. At få venner, der kom udefra, hjalp mig til en mere glidende overgang væk fra bostedet, og minimerede frygten for verden væk fra bostedet.</i></p> <p><i>Det er også en overskuelig ramme at kunne danne relationer i, så synes jeg at, at (sic) det er lige som om at man får noget hjælp og støtte til det også, så er det helt sikkert noget man kan tage med videre.</i></p>
<p><i>altså der var en irrelevant tur da jeg gik inde på det hold, det var sådan statsmuseet for kunst og det gav bare ikke rigtig nogen mening i forhold til hvor vi var henne i forløbet så det synes jeg var sådan okay men hvad skal vi bruge det til, øh hvor måske at det ville være bedre at have en tur angående jeg ved det ikke- det vi var i gang med lad mig sige det sådan, altså så man ligesom blev klogere med det og kunne ligesom se det i virkeligheden, fx hvis vi havde om kunst så ville det jo være super oplagt at have statens museum for kunst-</i></p> <p><i>Der er blevet gjort meget ud af det kan man mærke, også skituren især. Det er rart, at der også er styr på tingene.</i></p> <p><i>Det har været fedt!</i></p> <p><i>Det har været rigtig fine oplevelser. jeg har været udfordret på mit sociale område, men de er blevet arrangeret på en tryk og rolig måde, så jeg har oplevet dem ganske positivt. Superhyggeligt!</i></p> <p><i>Jeg var glad for de aktiviteter, som skolen arrangerede. Det var oftest dem, der endte med at samle flest unge fra afdelingerne. Det var rart at se de forskellige elever, unge og ansatte i en anden kontekst, end den sædvanlige, ofte mere stressende og angstfyldte, hverdag. Eleverne var også indblandet i processen op til arrangementerne, fx i form af pynt og opsætning, hvilket jeg tror bragte flere elever til at dukke op til selve arrangementet.</i></p> <p><i>En smule uoverskueligt, så vidt jeg husker - mest fordi jeg havde så meget brug for struktur og forudsigelighed, at der ikke skulle meget til, at noget blev uoverskueligt (hovedsageligt fordi, det var ukendt), så de var ikke en enormt god oplevelse altid.</i></p>
<p><i>Ja, lærerne insisterer på dialog</i></p> <p><i>Ja, ret meget</i></p> <p><i>Elev før 2016: Jeg ville gerne have vendt tilbage til min folkeskole tidligere</i></p>
<p><i>Ja, demokratiske beslutninger sammen med andre fx på Værkstedet, når der skulle fordeles opgaver, hvem skulle slå græs, køre pap væk osv.)</i></p> <p><i>"Jeg føler eleverne på den interne skole var mere inddraget og havde mere medbestemmelse end nogen anden skole/skoleform, jeg har oplevet. Jeg var i folkeskolen og gymnasiet med i både klasserådet og elevrådet, men jeg føler stadig kun tingene, som jeg sagde og foreslog, blev hørt og indført i den interne skole. På trods af at den interne skole hverken havde klasse- eller elevråd".</i></p>
<p><i>"Skolen blandede sig måske lidt for meget i mit liv udenfor skolen" (Dagelev)</i></p> <p><i>Først og fremmest bliver forholdene lidt for pusse-nusset, hvor de går hen til en, fordi vi bor jo derhenne, og nogle gange går lærerne bare hen og banker på vores dør og det er sådan lidt. [...] de er ekstremt sådan pushy på en måde.</i></p>

nogle gange, er jeg lidt paranoid om hvad de snakker om, og hvad det er de ved om mig, som jeg ikke ved, de ved om mig. Så deet.  
fantastisk

"- måske i en temaugge..."  
"ja, lidt",  
"- vist ifm. et tema i engelsk"  
Ja, men vi ved det allerede

**Hvad skal der tales om? Udelukkende konkrete uddannelsesplaner, drømme eller...? – og hvad taler afdelingen om...?**

UU-vejledernes rolle!

"Ja, de har prøvet... mest fra min side er der ikke kommet så meget"

**"Ja, men de var lidt for ambitiøse på mine vegne..."**

"ja, men gerne mere"

Ja, mest i forhold til eksaminer

Ikke i starten, men her til sidst – det ville også have stresse mig...

Ja, de bar håbet og lavede en overskuelig og konkret plan

Når man har haft øh et liv hvor der har også været så mange skift som jeg har - så er det ligesom rart det der med at man kun lige fokuserer på et stykke ad gangen ik'.

Ja, og de er gode til at perspektivere min udvikling og fremgang og styrker for mig.

Ja. Særligt min kontaktlærer var jeg tryk ved, og med hende snakkede jeg tit om mine forventninger og håb om fremtiden. Hun var bl.a. med til at løfte dem højere, da jeg selv sigtede og drømte lavt.

Gode muligheder for praktik

Vi snakkede også om det med at jeg gerne ville arbejde med nogen der havde det ligesom jeg selv havde det.

T (nu gymnasieelev): Jeg havde ikke så meget viden om samfundet, men hvis man ligesom bliver mødt og støttet med de rigtige rammer, så kan det jo godt være at man så senere kan gå ud, og så prøve og sætte det i perspektiv, det man så har lært. Så det kan blive en lykkelig historie, hvis man får de rigtige rammer.

Jeg er blevet støttet fra starten, at jeg var en rigtig sød og god pige, som havde nogle mål og nogle ting jeg godt kunne opnå i fremtiden, og ligesom er blevet støttet. Jeg har snakket meget om hvordan jeg har udviklet mig og den rejse, og jeg tror også det der med, at man godt kan lærer nogle ting om sig selv og andre, meget af det jeg gerne vil sige det er lige som at, det kan godt være man kan have nogle svære og hårde år, men at man kan lærer at få det med i den interne skole som man ligesom har brug for. Og så ligesom kunne komme ud og så faktisk, selvom der kan være svære tider og bump på vejen, man kan blive støttet og mødt der hvor man er, og så godt kan rykke sig og komme videre. Nogle gange har man brug for at blive støttet og man så kan komme på gymnasiet eller få en professionsbachelor altså opnå nogle af de ting i voksenlivet som man gerne vil.

Jeg havde vist ikkenogen dengang

Personlig udvikling.

Gode minder og venner.

Når du har det svært, så sænk tempoet og pust ud!

Følelsen af godt at kunne, altså. Jeg fik ligesom en følelse af, at jeg kunne lære.

"Den interne skole var essentiel og uundværlig for min videre færd i uddannelsessystemet og verden generelt. Den hjalp med at opbygge min selvtillid akademisk og socialt. Jeg ved det ikke ligefrem er nemt ressourcemæssigt, men jeg ville ønske, at "almindelige" skoler var mere lig den interne skole fx i form af lave elevtal, god kontakt mellem lærer og elev og større fleksibilitet.

*"Det var så godt, at der også var plads til ikke-skolefaglige aktiviteter, når der var behov for det for at 'lade op' til igen at arbejde fagligt"*

*L: "[Skolen gør] at der er noget man kan komme ud til – noget at stå op til"*

*Jeg er selv mørk i huden, men behøvede ikke længere at være nervøs (har oplevet mange psykopater) for her var ikke fordomme og parader, men en god kultur og åbenhed.*

*Mange ser ned på folk, der har været på specialskoler*

*Skolen kunne fungere som en pause, når stemningen på afdelingen var presset.*

*Der er ofte en lettere stemning på skolen end på afdelingen*

*Jeg synes der er en forskel på lærere og pædagoger, fordi pædagoger har sådan et mindset at de skal fikse os[...] Men lærere de er sådan lidt mere, nå men vi skal bare lære dig noget.*

**Bilag 5, Karaktergennemsnit, eksempel**  
**Ophøjede standpunktskarakterer 2020 og 2021, Dyssegården**

Karaktergennemsnit for 9. classes afgangselever

<b>Dansk:</b>	Gennemsnit for læsning, retskrivning, skriftlig fremstilling og mundtlig dansk
2020	Dys: 9
2021	Dys: 9
Ialt	
Gn.snit	9,0
<b>Matematik:</b>	Gennemsnit for matematik med og uden hjælpemidler
2020	Dys: 7
2021	Dys: 7
Ialt	
Gn.snit	7,0

<b>Engelsk:</b>	Gennemsnit for skriftlig og mundtlig engelsk
2020	Dys: 12
2021	Dys: 12
Ialt	
Gn.snit	12,0

<b>Øvrige</b>	Fælles faglig <sup>59</sup> naturprøve	Samfundsfag	Biologi	Historie	Fysik/kemi
2020	7	-	-	10	7
2021	4	4	4	-	-
Ialt					
Gennemsnit	5,5	4	4	10	7

<sup>59</sup> Fællesfaglig betyder her, at eleverne i undervisningsforløbet arbejder med indhold og metoder fra to eller alle tre naturfag i udskolingen. Centralt i forståelsen af begrebet fællesfaglig er, at undervisningsforløbet planlægges, så det opleves som fælles for eleverne; der kan altså ikke arbejdes parallelt eller flerfagligt med de forskellige naturfag, da det ikke er muligt for eleverne selv at gøre forløbet fælles. Et fællesfagligt undervisningsforløb kan fx være kendetegnet ved, at eleverne oplever fælles mål for forløbet, fælles undersøgelser, modeller og fagbegreber.

## Bilag 6, Risikovurdering

Maj 2021

Hvilke udfordringer/risici, forventes projektet at møde? (Evt. risikovurdering i skema: sandsynlighed X påvirkningsgrad (Thakur, 2017) eller:

		Consequence				
		Insignificant 1	Minor 2	Moderate 3	Major 4	Catastrophic 5
Likelihood	A Almost Certain	High	High	Extreme	Extreme	Extreme
	B Likely	Moderate	High	High	Extreme	Extreme
	C Moderate	Low	Moderate	High	Extreme	Extreme
	D Unlikely	Low	Low	Moderate	High	Extreme
	E Rare	Low	Low	Moderate	High	High

[https://www.researchgate.net/figure/Example-of-Project-Risk-Matrix\\_fig2\\_279279606](https://www.researchgate.net/figure/Example-of-Project-Risk-Matrix_fig2_279279606)

A3: Det er svært at skabe sammenhængende tid

B3: Tidsplanen skrider af uforudsete årsager

C3: Mangel på foreliggende litteratur

C3: Der kan ikke findes 'tilsvarende' skoletilbud, som vil deltage

D4: Interviewsvar og resultater fra analyse af cases stritter i alle retninger

D5: Lærerne på Holmstrupgård vil ikke deltage

E5: Lærerne får ikke lavet cases

Hvilke tiltag kan afhjælpe disse udfordringer/risici?

## **Bilag 7, Brainstormings – samlet**

- Afbalancering
- Afbalancering mellem 'professionel, personlig og privat'. Legitimering af, at grænserne her imellem kan være flydende.
- Afbalancering, bl.a. ift. at intervenere/gribe
- affektiv afstemning (og erkende fejl-afstemning)
- afgrænsning
- Afhentning på afdelingen/'insisteren' på betydningen af fremmøde
- 'afstikkere' er mulige
- Aktivere forforståelse?
- Aktivering
- Aktivitet
- Aktivitetsuger
- Alsidig dannelse
- altid at være helt på arbejde/nærvær, energi og overskud
- anerkendelse, at eleven føler sig set og hørt
- ansvarlig (tilpasning til den enkelte unge ifm. inklusion)
- Antennerne ude
- autencitet
- blik for udvikling i små skridt og detaljer
- dagbøger/journalisering
- de små skridts gang
- debriefing skole->afdeling
- Dialog
- Didaktik/organisering

### Dieselpædagogik

- Differentiering
- dokumentation og vidensdeling
- dynamisk tilgang

### Dyrepædagogik

- eksponering
- elev-med-inddragelse/ selvbestemmelse
- empati
- engagement ift. elevgruppen
- etablering af venskaber

### Fag-faglighed

- Fleksibilitet
- fokus på mestring og anerkendelse
- fokus/fornemmelse af stemning
- forberedelse af eleverne
- Forberedelse af samfundsmæssig integration
- Formaliserede lærer-elev-samtaler (kontaktlærer)
- forudsigelighed

- forventning til eleverne (=håbets bærere)
- Forældre-input
- Fremtidsudsyn, håb, drømme, mål,
- Fysioterapi
- Fælles planlægning med den unge
- fælles tredje (kan ind imellem være stærkere en den langsomt opbyggede relation)
- Fagligt fælles-tredje!
- fællesskab, fællesskabs-skabende læring, rollemodeller,
- gensidig respekt
- gensidig tillid
- Graderet og trinvis social udvikling
- Gribe bolden og hurtigt omstille den
- gå vejen sammen med eleven
- Gå-ture
- Have de unge på sinde
- Hente-/bringerpædagogik
- Hilse på alle

#### Humor

- håb(ets bærere)
- ikke reducere forventninger, obs på ikke sætte barren for lavt
- Impulsivitet/spontanitet
- Ind mellem at turde satse sig selv
- individuelle mål, skemaer, evalueringer
- indlagte pauser mellem lektionerne sammen med medarbejderne (der foreslår aktiviteter)
- Inklusion og integration
- Institutionens værdsættelse og prioritering af skolen
- Iscenesættelse af 'tilfældigheder'
- italesættelse, selvsnak,
- klassens tid: Samling i hallen. Informationer og planer for den kommende uge.
- Kollegialt samarbejde
- korte lektioner (af kun 40 minutters varighed)
- kreative aktiviteter
- kreativitet i undervisningen
- Kunstterapi
- lange seje træk
- ledsagelse
- legitim perifer deltagelse
- lejrskoler
- lethed og afdramatisering (jf. håbets bærere)
- leve op til gældende lovgivning og regler
- Lokaleindretning
- Madpædagogik

- Mening (Livets røde tråd)
- meningsskabelse
- mentaliseringsevner og- parathed
- miljøskift i løbet af dagen
- miljøterapeutisk tænkning
- mod (medarbejdernes) skal stimulere elevernes mod
- morgenmøder med eleverne: dagens aktivitet, lærer/pæd.fravær m.v.
- morgenmøder, overlap skole/afdeling (max-25)
- motivation (lyst til læring – evt. lyst til liv)
- møde eleven, hvor han/hun er/at tage udgangspunkt i den enkelte
- målsætninger, opdeling i små mål
- Netværksskabelse mellem eleverne
- nonverbal kommunikation
- normalitet
- nysgerrighed
- omsorg/nænsomhed
- orden
- ordentlighed
- Organisatorisk brugerinddragelse
- patologisk indsigt
- plan A, B, C
- positivt fokus
- praktik
- Projektarbejde
- Præstation og målstyring
- Prøver og eksaminer
- Puslespil og perleplader
- relationen - lærer-elev- tillægges afgørende betydning

#### Relationer

- Relationer, der bærer
- ressourcefokus
- Rideterapi
- ros
- Samarbejdet med afdelingerne
- samarbejdet med UU
- Sammenhæng mellem social åbning og faglig udvikling
- Samskabelse med eleverne
- Selvrefleksion (medarbejderne) ->eleverne (OBS kun italesat på Hg)
- Selvtillidsbøger
- sensitivitet ift. bl.a. elev-medbestemmelse: hvor, hvor meget, hvad)
- Serendipitet ;-)
- Udgangspunkt i sikre baser
- skolen som et helle, en sikker base



- skabe orden i kaos
- skabe ro/respekt for arousalniveau (timing)
- Skitur
- skoleskak
- selvsnak
- Smalltalk
- socialfaglighed

#### Socialpædagogik

- spejling/
- spille andre gode
- Sport og bevægelse
- Spring er mulige
- stabilitet
- stille sig til rådighed også ift. den alsidige dannelse
- stor værktøjskasse
- supervision
- Supplerende fag og aktiviteter
- Temaer, der rækker ud i verden
- tilgængelighed til lærerne – i undervisning og pauser
- tillid
- tilpas frustration/forstyrrelse
- to-lærer/lærer-pæd. ordning giver muligheder for fleksibilitet ift. overgange
- traditioner
- Transition
- Trivsel som forudsætning for læring (kontinuerlig og dialektisk)
- Trivselsdage
- troværdighed
- tryghed
- træning i og til en uddannelsesmæssig ramme
- ture ud af huset
- tværfagligt samarbejde
- tydelige konkrete mål
- tydelige rammer (fysiske rammer, strukturer, skemaer m.v.)
- tydeligt sprog
- tæt samarbejde med forældre
- tålmodighed
- Udforske og udvikle
- udholdenhed også ifm. manglende progression
- udholdenhed
- ufarlige læringsrum
- ugeskema
- variation i undervisningen
- vedholdenhed bl.a. som 'kærlig insisteren'

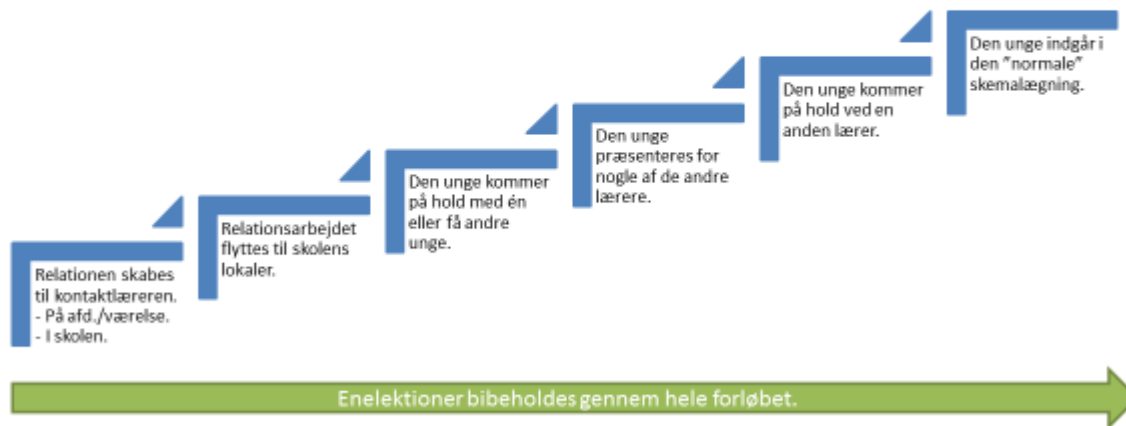
- velforberedthed
- værkstedsfag
- zone for nærmeste udvikling
- æstetiske læringsrum (ufarlige) ingen facitlister
- åbenhed og ressourcer ift. nye ideer

## Bilag 8, Procestrappen, et relationsforløb

### Procestrappen

Eneundervisning - Holmstrupgaard  
Ellen Toudal/Funck 2022

Fig. 1



Jf. artikel: Et Relationsforløb (Funck, 2022)

<https://www.holmstrupgaard.rm.dk/siteassets/om-os/nyhedsbilleder/2022-relationsarbejde/dis3-ellen.pdf>

## **Bilag 9, Obligatoriske fag og valgfag**

### **Obligatoriske fag:**

- Dansk
- Matematik
- Engelsk
- Tysk
- Fransk
- Evt. spansk
- Historie
- Kristendomskundskab
- Biologi
- Geografi
- Fysik/kemi
- (Natur/teknologi, musik, m.m. til og med 6. klassetrin)
- Samfundsfag
- Idræt
- Madkundskab
- Projekt opgave & OSO

### **Ministerielle retningslinjer vedr. valgfag:**

Eleverne skal vælge mindst et valgfag. Eleverne skal altid tilbydes 120 timers valgfag svarende til det vejledende timetal for to valgfag. Hvor mange valgfag eleverne gives mulighed for at vælge imellem er en lokal beslutning.

I 7.-8. klasse skal eleverne vælge et af fire toårige praktiske/musiske valgfag, nemlig håndværk og design, billedkunst, musik og madkundskab. Valgfaget afsluttes med en prøve på 8. klassetrin.

Herudover skal eleverne have et valgfag i 9. klasse og eleverne kan vælge at have to valgfag i både 7., 8. og 9. klasse. Undervisningen i det andet valgfag vil dog komme til at ligge ud over den almindelige undervisningstid.

Eleverne kan her vælge mellem centralt udviklede valgfag (valgfagsrækken) og valgfag, som kommunen selv har udviklet.

Valgfag udbydes som udgangspunkt for et år ad gangen. Det gælder dog ikke tysk og fransk som 3. fremmedsprog, der udbydes som treårige valgfag.

Se eksempler på valgfag fra valgfagsrækken i folkeskolen:

Almindelige indvandrersprog (emu.dk)  
Arbejdskendskab (emu.dk)  
Drama (emu.dk)  
Filmkundskab (emu.dk)  
Spansk (emu.dk)

Folkeskolen har også mulighed for at udbyde de valgfag, der førhen var forbeholdt 10. klasse. Det drejer sig blandt andet om:

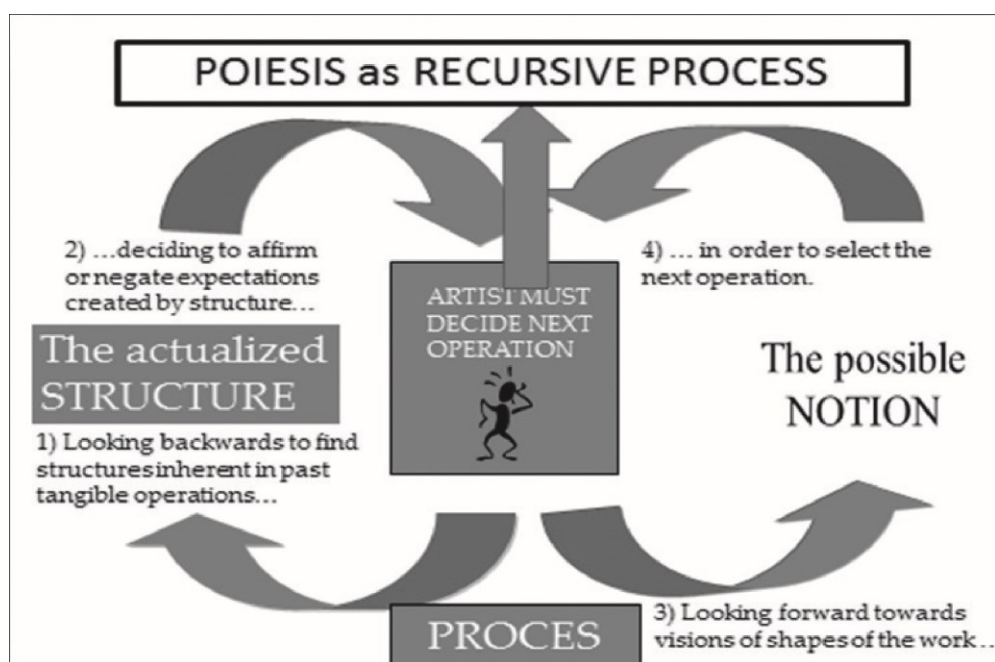
Byggeværksted (emu.dk)  
Iværksætter (emu.dk)  
Sundhed og sociale forhold (emu.dk)

### Supplerende fag og aktiviteter, der tilbydes på de tre interne skoler:

- Dyrehold
- Skoleskak
- Kunstterapi
- Fysioterapi
- Rideterapi
- Sansseintegration
- Pædagogisk massage
- Gartner/have
- Metal/smede
- Keramik og glas
- Lektiecafé
- START (Holmstrupgård) (Samfund, Tilløb, Ansvar, Ressourcer og Træning, Elevdefinerede gruppeforløb for elever, der er ude over Folkeskolens 9. klasse).

### Bilag 10, Case analyseret ud fra Model for Rekursiv Skabelse

Model for Rekursiv skabelse (Szatkowski, 2017, 2020)



Figur X: Poiesis som model for Rekursiv Skabelse, Szatkowski, 2017

Model for rekursiv skabelse anvendt til delanalyse af Meta-case/praksiseksempel:

### Eksempel på rekursiv skabelse jf case (3):

Formålet med processen: Elevernes læring (og trivsel)  
Lærerens 'euvre' fx dansk på 9. klassetrin

Den aktualiserede mening:  
Omfatter bl.a.  
Den givne struktur:

Institutionens struktur  
Skolestrukturen  
Lovgivning/retningslinjer  
Didaktiske strukturer

**Lærerens erfaringer:**

faget  
pædagogisk og psykopatologisk viden  
didaktiske greb  
eleven/eleverne

**På baggrund af den **aktualiserede** mening sammenholdt med **potentialiserede** mening igangsættes aktiviteten og der må ud fra nye erfaringer ift. forestillingen om, hvad arbejdet skal føre til foretages nogle valg, fx:** Fungerer de udleverede arbejdsark til analyse og fortolkning eller gør de ikke? Arbejder eleverne interesseret med analysen eller gør de ikke? Læreren har en **fremadrettet** idé om, at den valgte didaktik/metode kan føre til produktet Læreren og eleverne har en **fælles anelse** om, at arbejdet skal føre til læring og prøveforberedelse og gerne mening, men anelsen om, *hvordan* man kommer derhen bliver for diffus/svag: **Dialog med eleverne:** der synes at digtene er "kedelige" og arbejdet med analysearbejdet ikke-motiverende.

**Forslag til ny aktivitet på baggrund af lærerens gamle og nye erfaringer. Han** foreslår lydindspilninger, som alternativ, æstetisk analyseform og lægger der **med op til nye valg. I dialog med eleverne vælger de fleste at** med lysindspilninger.

Både lærer og de elever, der arbejder med lydindspilninger høster **nye erfaringer gennem den fortsatte rekursive skabelsesproces (en form for spiral, der kontinuerligt bygger op på det foregående).**

På baggrund af de nye didaktiske strukturer, blev igangsat nye aktiviteter, som fungerede for nogle af eleverne. Dette gav anledning til nye dialoger (samskabelse), hvor bl.a. forslaget om fremlæggelse som Podcast kom frem og med en fælles fremadrettet anelse om produktet.....osv.

**I forhold til strukturerne forblev lovgivning og retningslinjer** uforandrede, Institutionens struktur og skolens struktur **og de fysiske rammer** forblev uforandrede, men den didaktiske struktur og kroppenes placering i rummet måtte forandres.

Se desuden "*Fra dramaturgi til pædagogik*", Helm, 2017

## **Bilag 11, Udkast til strukturering af Transitionsdage** Holmstrupgård

### **Grundlag (fra værdi- og didaktikgrundlag)**

Transitionsdage - en proces, hvor den unge er med hele vejen

#### **Transitionsfokus**

*Der er her tale om en værdisætning af lærernes kontinuerlige fokus på overgange generelt og specifikt elevernes overgang til et liv i civilsamfundet, idet overgange ofte er et fænomen, der i høj grad udfordrer elever, børn og unge med psykiatriske vanskeligheder. Dialog, fleksibilitet, fælles 'anelser' og kreativ samskabelse vil ofte kunne bidrage til at både små og store overgange overvindes/lykkes. Her spiller skolen en stor rolle ikke mindst i overgangen fra den interne skole til hjem eller døgnafdeling, til fritidsaktiviteter, beskæftigelse eller andre undervisningsinstitutioner. I nogle tilfælde vil skolen i sig selv komme til at udgøre den 'trygge base'.*

*Vi refererer til en Recovery-orienteret forståelse, der indebærer troen på at sindslidende mennesker kan komme sig og at det ikke er de professionelles opgave at 'flytte den anden' (her eleven), men at understøtte elevens recovery i en dialektisk proces med den sociale kontekst.*

#### **Ressourcefokus**

*Til trods for, at undervisningen foregår indenfor et felt, der er karakteriseret af diagnose- og handicap teorier, fokuserer vi ikke på elevernes 'mangler', men der imod på deres ressourcer. Vi stiller forventninger til og bærer håbet for eleverne. Med udgangspunkt i den enkelte elevs aktuelle situation og tilstand arbejder vi med et konstant blik for elevens nærmeste udviklingszone. I samarbejde med eleverne opdeler vi i små, overskuelige og konkrete delmål, med optimal mulighed for (elevens) succes. Vi giver dog også plads til uforudsete kvalitative spring. Dette også i tilfælde, hvor elevernes planer og mål kan forekomme urealistiske. Her tilstræber vi at guide og støtter eleven på bedste vis, forsøger at afdramatisere eventuelle nederlag og er oftest klar med en 'plan B'.*

### **Formål**

#### **For den unge:**

- at få fokus på fremtidsperspektiver
- at opleve, at vi deler drømmen og håbet med dem
- at blive inddraget og være med til at tage ansvar
- at få overblik og opleve at lykkes gennem små, konkrete og overskuelige mål

#### **For kontaktlæreren:**

- at få mulighed for og anledning til at støtte og sikre en god proces
- at få tid til at få struktur og overblik omkring transition
- at sikre en ensartethed i kommunikationen og dokumentationen i forhold til forældre, afdelinger og PPR/Jobcentret

***Tænkes som en overskueliggørelse for den unge, støtte til samarbejdet med den unge om transition og fremtidsperspektiver. Sikrer en gennemskuelig og ensartet struktur på vores arbejde med transition, elevplaner, forløbsbeskrivelser og samarbejdet med forældre, afdelinger og myndigheder.***

## **Form**

For alle unge – uanset trin

Skemaet brydes op

2 sammenhængende dage i september eller oktober

Ca. 2 lektioner pr. lærer pr. kontaktelev

Jacob Duch UU til rådighed begge dage

Kontaktlæreren planlægger selv dagene

Vikarer kan evt. holde ”åbent hus”. Lærere med få kontaktelever kan indgå i vikar-dækningen.

## **Dokumentation af arbejdet med transition**

- Transitionspapir i Sensus under Dagbeskæftigelse. Kontinuerligt og dynamisk  
arbejdsplan i sensum med dagsordner, referater, to do-lister, aftaler fra transitionsdage og tid og sted for opfølgende møder.
- Resumé og aftaler (elevplan/forløbsbeskrivelse i fanen  
”Afklaring i forhold til fremtiden”)
- Prøver og eksaminer (elevplan/forløbsbeskrivelse  
i fanen ”Afgangsprøver og eksaminer”)

## **Køreplan for dagene – 3. og 4. oktober 2022**

### **Praktiske opgaver inden transitionsdagene:**

- Informere kontaktunge og afdeling om dagenes formål og indhold.
- Aftale tid og sted med de unge.
- Informere og lave aftaler om vikardækningen de pågældende dage.
- Klargøre eventuelle dokumenter i Sensus. (”Afklaring i forhold til fremtiden” (erstatte samtidig en uddannelsesplan), ”Prøver og eksaminer”, Transitionspapir.



**På dagen sammen med den unge tilstræbes det at komme igennem følgende:**

- **Hvordan og til hvad kan du og vi bruge tiden? Dagsorden.**
- **Drømmen?**
- **Hvor er du nu?**
- **Plan - nu og i den nærmeste fremtid? Transitionstrappen med realistiske og overskuelige mål.**
- **Er der noget, der skal undersøges?**
- **Skal der sættes noget i værk?**
- **Hvem gør det?**
- **Hvordan og hvornår følger vi op?**
- **Dokumentation i Sensum.**

**Følgende indføres i *samarbejde med den unge* i Sensum.**

- I transitionspapiret under Dagbeskæftigelse: Dagsordner, referater, to do-lister, aftaler fra transitionsdage, tid og sted for opfølgende møder.
- I forløbsbeskrivelse og elevplan indføres resumé og aftaler fra transitionsdage og opfølgende møder under fanen "Afklarung i forhold til fremtiden".
- I forløbsbeskrivelse og elevplan under fanen "Afgangsprøver og eksaminer" de fag og niveau for den unges prøver og eksaminer.

**Alt holdes i et neutralt sprog og dateres.**

Dato:

Deltagere:

- Dagsorden (hvad kunne vi tænke os at nå i dag?)
- Resumé af samtalen (drømme, tanker om fremtiden, lang- og kortsigtede mål, kompetencer, udfordringer osv.)
- Til "Afklarung i forhold til fremtiden" (tekst, der kan overføres til forløbsbeskrivelse/elevplan)

- Til "Afgangsprøver og eksaminer" (tekst, der kan overføres til forløbsbeskrivelse/elevplan)
  
- Aftaler og opgaver (hvad, hvem, hvornår)
  
- Tid og sted næste samtale

## Referenceliste:

- Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe (2021). Hentet fra [www.http://Rapport-interne-skoler.PDF](http://Rapport-interne-skoler.PDF)
- Aftale af 16. marts 2022 mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Venstre, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Frie Grønne, Alternativet og Kristendemokraterne om at styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge. Hentet fra : <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/mar/ny-aftale-om-styrket-undervisning-for-anbragte-og-udsatte-boern-og-unge>
- Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (2012). Klassisk og Moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag
- Aristoteles. (2005). Poetikken. København: Det lille forlag
- Ayres, A.J. (2005). Sanseintegration hos børn. Socialpædagogisk bibliotek. København: Hans Reitzels Forlag
- Bae, B. (2003) På vej i en anerkendende retning? Social kritik, Årg. 15, nr. 88, S. 60-71
- Bikubenfonden (PwC) (2022) Pressemeldelse. Ny rapport viser: Hver tredje anbragte unge står alene, når de fylder 18. Hentet fra: <https://www.mynewsdesk.com/dk/bikubenfonden/pressreleases/ny-rapport-viser-hver-tredje-anbragte-unge-staar-alene-naar-de-fylder-18-3182745>
- Booth & Ainscow 2002: 2) Citat/oversat. Hentet fra: [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk Indblik/Inklusion og eksklusion/14 - Inklusion og eksklusion i undervisningen - 15-12-2021.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk%20Indblik/Inklusion%20og%20eksklusion/14%20-%20Inklusion%20og%20eksklusion%20i%20undervisningen%20-%2015-12-2021.pdf)
- Bryderup, I.M. & Johansen, S.A. (2022) Anbragte børn og unge på døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder. Aarhus: Klim
- Brønsted, L.B., Jørgensen, C., Mottelson, M & Muschinsky, L.J. (2014) Ny Pædagogisk Opslagsbog. København: Gyldendal
- Børne- og undervisningsministeriet, "Undervisningen for anbragte børn på interne skoler skal være langt bedre". Pressemeldelse, 13. januar 2020 hentet fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/jan/200113-undervisningen-for-anbragte-boern-paa-interne-skoler-skal-vaere-langt-bedre>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180627-ny-undersogelse-om-de-interne-skoler-pegar-paa-mangler-i-skoletilbuddet>
- CARBONI, M. (2018) Elever har stor viden om demokrati, men høres ikke, MAGASINET SKOLEBØRN, NR. 1/2018
- Clasen, S. & Thomsen, K.T. (Red.). (2029). Nest Metoder. Inspiration til inkluderende fællesskaber. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Cox, W.M. & Klinger, E. (2011). Motivation and the Theory of Current Concern. Handbook of Motivational Counseling. Cap. 1, 3. Sussex: John Wiley & Sons, LTD
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
- Dunn, W. (2015). Lev sanseligt. København: Dansk psykologisk Forlag
- En-af-os, (2018). Hentet fra <http://www.en-af-os.dk/Raad%20og%20Viden/EN%20AF%20OS-undersogelser.aspx>
- Esmark, K., Laustsen, C.B., Andersen, N.Å. (red). (2005) Socialkonstruktivistiske Analysestrategier. Roskilde: RUC Forlag

- Fjordbo, J.R., (2020) "Ledere: Udsatte børn taber hvis de interne skoler lukker". Socialpædagogen Online.24. februar 2020. Hentet fra <https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2020/02/ledere-udsatte-boern-taber-hvis-de-interne-skoler-lukker/>
- Fredens, K. (2018) *Læring med kroppen forrest*, København: Hans Reitzels Forlag
- Funck, 2022; Hentet fra. [www.http:// https://www.holmstrupgaard.rm.dk/om-os/nyheder/reasonsarbejdet-pa-holmstrupgards-interne-skole/](http://www.holmstrupgaard.rm.dk/om-os/nyheder/reasonsarbejdet-pa-holmstrupgards-interne-skole/)
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.) (2019) *Udsathed i Ungdomslivet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, N.B. & Von Oettingen, A von (2001). *Mod til at undervise*. Hentet fra: [https://kvan.dk/product\\_info.php?cPath=7&products\\_id=94](https://kvan.dk/product_info.php?cPath=7&products_id=94)
- Hansen, J.O.H. "Notat om interne skoler i Region Midtjylland". 26. februar 2020. Hentet fra [https://www.rm.dk/api/NewESDHBlock/DownloadFile?agendaPath=%5C%5CRMAPPS0221.onerm.dk%5CCMS01-EXT%5CESDH%20Data%5CRM\\_Internet%5Cdagsordener%5CPsykiatri-og\\_social%202020%5C11-03-2020%5CAaben\\_dagsorden&appendixId=266607](https://www.rm.dk/api/NewESDHBlock/DownloadFile?agendaPath=%5C%5CRMAPPS0221.onerm.dk%5CCMS01-EXT%5CESDH%20Data%5CRM_Internet%5Cdagsordener%5CPsykiatri-og_social%202020%5C11-03-2020%5CAaben_dagsorden&appendixId=266607)
- Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hedegaard-Sørensen, L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*, En forskningsoversigt, Tidsskriftet Pædagogisk Indblik, nr. 14, december 2021, side 10
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016/2017). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering – pædagogiske lektionsstudier i praksis*. København: Samfundslitteratur
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag
- Helm, L.L. (2009). *Gobelinens liv*. Masterafhandling i Social Integration. Psykologisk Institut. Aarhus: Aarhus Universitet
- Helm, L.L. (2016). Udviklingen i den tværprofessionelle samarbejde på Holmstrupgård. I J.H. Lund (Red.) *Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge*. 1.udg. Aarhus: Turbine Akademisk
- Helm, L.L. (2017) *Fra Dramaturgi til pædagogik*. Hentet fra [https://socialpaedagogik.dk/udvalgte\\_artikler/lise\\_lotte\\_strandgaard\\_helm\\_petersen\\_fra\\_dramaturgi\\_til\\_paedagogik.pdf](https://socialpaedagogik.dk/udvalgte_artikler/lise_lotte_strandgaard_helm_petersen_fra_dramaturgi_til_paedagogik.pdf)
- Helm, L.L. (2020) *Organisatorisk brugerinddragelse på en socialpsykiatrisk døgninstitution: Et dramaturgisk inspireret aktionsforskningsprojekt*, Ph.D.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet, 2020, DOI: <https://doi.org/10.7146/aul.383>.
- Helm, L.L. (2021). *Socialpædagogikken på det socialpsykiatriske område*. Et litteraturreview. Hentet fra <https://www.holmstrupgaard.rm.dk/siteassets/skole-og-afdelinger/fokus/2021-litteratur-review-april.pdf>
- Helm, L.L. (2021) *Brugerinddragelse: Buzzword, blålys eller bæredygtighed: Ti bud på, hvad der skal til, hvis brugerinddragelse skal lykkes på det socialpsykiatriske område*. Tidsskrift Samfundslederskab i Skandinavien Årgang 36, Nummer 6, 2021, s. 266-286
- Hertz, S. (2017). *Børn og unge, psykiatri og samfund*. København: Akademisk Forlag
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig. Hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Aarhus: Klim
- Holm-Larsen, S. (2014). *Selektion, kvalificering og retssikkerhed*. Hentet fra [http://www.thaslam,+Tidsskriftschef,+Ceptra-striben\\_16pdf\\_Artikel4.pdf](http://www.thaslam,+Tidsskriftschef,+Ceptra-striben_16pdf_Artikel4.pdf)
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag

*INDSATSMODEL*, hentet på [www. https://socialstyrelsen.dk/filer/born/styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge/vidensgrundlag-styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge.pdf](https://socialstyrelsen.dk/filer/born/styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge/vidensgrundlag-styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge.pdf)

- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. København: Forlaget Apostrof
- Katznelson, N., Görlich, A. & Pless, M. (2022) ***Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet***. København: Hans Reitzels Forlag
- Katznelson, N.; Sørensen, N.U. & Illeris, K. (2020). *Unge motivation og læring*. 2. Udg. København: Hans Reitzels Forlag
- Katznelson, Anne Görlich, Mette Pless (2022) *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering - om ny udsathed i ungdomslivet*
- Kierkegaard, 1978, [1859]. *Stadier paa Livets Vej*; København: Gyldendal
- Klinge, L. (2019). *Lærerens relations-kompetence - Kendetegn, Betingelser og Perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Kristensen, O.S. (2015) *Den vanskelige transition for anbragte unge*. Kognition & Pædagogik, Bind 25, Nr. 95: 66-75
- Kristensen, O.S. (2013). *Den komplekse anbringelse*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Kristensen, O.S. (2020) *At foregribe det ukendte – en metasyntese af tidligere anbragte unges fortællinger midt i transitionen*. I O.S. Kristensen & A.M. Nielsen (Red.) *Psyke & Logos*, Videnskabeligt tidsskrift for psykologi. Årgang 41, Nr. 1, 2020. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Lang, P. & McAdam, E. (2002). *Børns verdener. Udfoldelse i skoler, familier og samfund*. I T.C. Dalsgaard, T. Meisner & K. Voetman (red.). *Værdsat – værdsættende samtaler i praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Lang, P. (2008). *Opfyldelse af drømme i komplekse situationer*. Kognition & pædagogik, nr. 68, juni: 28-38
- Langager, S. Frørup, A.K. Torre, A. & Hald, C. (2021) *Overgange – anbragte unges veje fra skole til uddannelse (Lær for Livet)*. Hentet fra [https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Ebog - Lær for Livet rapport 6.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Ebog_-_Lær_for_Livet_rapport_6.pdf)
- Lihme, B. (red.) (2015). *Det sociale betydning for mennesker med sindslidelse*. København: Akademisk Forlag
- Moos, L. (red.), Kemp, P., Krejsler, B., Kristensen, J.E., Larsen, S.N., Oettingen, A. von, Rømer, T.A. (2017) *Dannelse, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, H.B. & Mårtensson, B.D. (red.) *Specialdidaktik i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag
- Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv. I A. Quortrup & M. Wiberg (red.) *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nissley, N. in A.B. VanGundy; & L. Naiman (2007). *Orchestrating Collaboration at work*. US: Jossey-Bass/Pfeiffer
- Norup, T. i J.R. Fjordbo. *"Ledere: Udsatte børn taber hvis de interne skoler lukker"*. Socialpædagogen Online.24. februar 2020. Hentet fra

- <https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2020/02/ledere-udsatte-boern-taber-hvis-de-interne-skoler-lukker/>
- Egmontfonden (2013) Signaturprojekt. *Anbragte børns læring*. Hentet fra [https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte\\_boerns\\_laering.pdf](https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf)
  - FADD: *Fra anbringelse til voksenliv (2021?)*, hentet fra: <https://www.fadd.dk/filer/Fra-anbringelse-til-voksenliv.pdf>
  - Nørgaard, B. (2005). *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16
  - Oettingen, A. von (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag
  - Rambøll. (2018) Rapport. *Undersøgelse af interne skoler*. Rapport udarbejdet for Undervisningsministeriet. Hentet fra: [www.http://Rapport-interne-skoler%20\(1\).pdf](http://Rapport-interne-skoler%20(1).pdf)
  - Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015) *Motivation for læring: teori og praksis*, Frederikshavn: Dafolo Forlag
  - Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolens Læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag
  - Slot, M.F. (2014). *Opgavedidaktik og stilladsering*. Hentet på: <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Opgavedidaktik%20og%20stilladsering.pdf>
  - Social- og ældreministeriet, Finansministeriet og Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Styrkelse af specialundervisningen på interne skoler i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder - Afrapportering fra den tværministerielle arbejdsgruppe*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/maj/210531-ny-rapport-behov-for-at-styrke-undervisningen-for-udsatte-boern-og-unge-paa-interne-skoler>
  - Socialstyrelsen (2021) Guide, *Juridiske rammer og opmærksomhedspunkter i samarbejdet om anbragte børn og unges skolegang*. Hentet fra: <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/juridiske-rammer-og-opmaerksomhedspunkter-i-samarbejdet-om-anbragte-born-og-unges-skolegang-1>
  - Socialstyrelsen (2022) Rapport, *Den gode anbringelse*. Hentet fra [www.http://Den%20gode%20anbringelse%20-%20Socialstyrelsen-F%20\(2\).pdf](http://Den%20gode%20anbringelse%20-%20Socialstyrelsen-F%20(2).pdf)
  - Socialstyrelsen (2020). *STYRKET LÆRINGSMILJØ FOR ANBRAGTE BØRN OG UNGE*, Hentet fra: <https://socialstyrelsen.dk/filer/born/styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge/vidensgrundlag-styrket-laeringsmiljo-for-anbragte-born-og-unge.pdf>
  - Stern, D.N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag
  - Stern, D.N. (2007): *Det Nuværende Øjeblik*. København: Hans Reitzels Forlag
  - Stern, D.N. (2011). *Affektiv afstemning* i S. Hart (red.) *Neuroaffektiv psykoterapi med børn*. København: Hans Reitzels Forlag
  - Szulevicz, T. (2010). *Der finder læring sted*. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning, Årg. 38, nr. 1/2
  - Szulevicz, T. (2013). *Uddannelse til alle er et pædagogisk anliggende*. Tidsskrift for specialpædagogik og inklusion Årg. 33, nr. 3 (2013) 19-28
  - Szulevicz, T. (2022) *Nest-pædagogikkens ubesvarede spørgsmål*. Pædagogisk psykologisk tidsskrift / Pædagogiske Psykologers Forening. Årg. 59, nr. 1
  - Tetler, S. (2009). *Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i inkluderende perspektiv*. I S. Tetler. & S. Langager (Red.). *Specialpædagogik i skolen*. København: Gyldendal
  - Vinnerljung, B. (2010). *Dårlige skoleresultat – en tung riskfaktor for fosterbarns utveckling*

- Tideman, Vinnerljung, Hintze og Isakson, 2011; *Improving Foster Children's School Achievements: Promising Results from a Swedish Intensive Study*. Sage Journals, Volume 35 Issue 1, April 2011
  - Vinnerljung, B. et al. (2015). *Barn kan inte vänta. Översikt av kunskapsläget och exempel på genomförbara förbättringar*. Nordens Välfärdscenter. Stockholm.
  - VIVE (2020). *Anbragte unges trivsel. Trivselsundersøgelse blandt anbragte 15- og 17-årige, 2014-2020*. Hentet fra <https://www.vive.dk/media/pure/17017/6394519>
  - Vygotskij, Lev. Se Brønsted et al. (2014). *Ny Pædagogisk opslagsbog*. s. 261 og 278-280. København: Gyldendal
-