

Søren Langager, André Torre, Christian  
Christrup Kjeldsen og Anna Kathrine Frørup

# Lær for Livet

*De deltagende børn  
og deres trivselsmæssige  
udvikling*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #6 · 2019

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

Søren Langager, André Torre, Christian  
Christrup Kjeldsen og Anna Kathrine Frørup

# Lær for Livet

*De deltagende børn  
og deres trivselsmæssige  
udvikling*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #6 · 2019

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

# Indhold

- 1 Resumé med konklusioner** 5
  - Hvem deltager i Lær for Livets læringsprogram? 7
  - Trivselsmæssig udvikling blandt Lær for Livet-børnene 9
  - Portrætter af fire Lær for Livet-børn 23
  
- 2 Indledning** 25
  - Om Lær for Livet 26
  - Om følgeforskningen 28
  - Om data 30
  
- 3 Hvem deltager i Lær for Livets læringsprogram?** 34
  - Kriterier for at blive Lær for Livet-barn 35
  - Hvor landsdækkende er Lær for Livet? 36
  - Karakteristik af de deltagende børn 38
  - Delkonklusion 49
  
- 4 Trivselsmæssig udvikling blandt Lær for Livet-børnene** 51
  - Om data og metode 52
  - Mental trivsel belyst ved 'strengths and difficulties questionnaire'-data
    - en introduktion til SDQ 55
  - Approksimativ beskrivelse og statistisk analyse af Lær for Livet-børnenes mentale trivsel 57
  - SDQ-trivselsmålinger over ¾ og 2¼ år – tid, årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform 61

SDQ-trivselsmålinger sammenholdt med Lær for Livet-børnenes skolefaglige præstationer	74
Delkonklusion	84
Lær for Livet-børnenes mentale trivselsudvikling målt ud fra SDQ-normtal inddelt i 'almindelig', 'let forhøjet' og 'høj/meget høj'	86
Delkonklusion	90
De nationale trivselsmålinger og Lær for Livet-børnenes skoletrivsel	90
Lær for Livet-børnene og de fem indikatorer for skoletrivsel	92
Delkonklusion	97

## **5 Portrætter af fire Lær for Livet-børn, herunder deres faglige og trivselsmæssige testresultater**

Case Charlotte	100
Case Jens	106
Case Line	112
Case Martin	118
Variationsmønstre i de fire casebørns trivselsudvikling	123
Delkonklusion	125

## **6 Bilag**

Frafaldsanalyser	127
Overvejelser over psykometriske egenskaber for SDQ	138

# 1 Resumé med konklusioner

*Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling* er det andet kvantitativt baserede notat fra følgeforskningsgruppen i tilknytning til det landsdækkende læringsprogram *Lær for Livet*. Læringsprogrammet, der for de deltagende børn kan vare op til seks år, er målrettet anbragte børn og med særligt fokus på læring og livsduelighed,<sup>1</sup> hvor skolefaglig fremgang og styrkelse af børnenes trivsel er centrale aspekter.

Det første notat fra forskningsgruppen, der publiceredes i sommeren 2018, handlede om statistiske analyser af den skolefaglige effekt over tid.<sup>2</sup>

I notatet her er hovedtemaet statistiske beskrivelser og analyser af børnenes trivselsudvikling med målinger op til 2¼ år efter deres start på *Lær for Livet*. De kvantitative data bygger først og fremmest på børnenes besvarelser af spørgeskemaer omkring mental trivsel via *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) og skoletrivsel via *De Nationale Trivselsmålinger* (DNT).

Mere end 400 *Lær for Livet*-børn er med i undersøgelsen. De repræsenterer fem årgange fra 2014 til 2018 og er ved starten på *Lær for Livet* typisk mellem 9 og 13 år. Dataindsamlingen sluttede i februar 2019, og årgang 2018 havde her kun været *Lær for Livet*-børn i lidt over ½ år, mens de ældste på årgang 2014 havde været deltagere i mere end fire år.

Alle data er indhentet af *Lær for Livet* og løbende stillet til rådighed for følgeforskningen til brug for følgeforskningsprojektet. Undervejs

---

1. <https://laerforlivet.dk>.

2. Kjeldsen, C.C., A. Torre og S. Langager (2018). *Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb*. DPU, Aarhus Universitet. (kan downloades).

har vi vurderet datas pålidelighed (reliabilitet) og valideret data forud for anvendelsen i de statistiske beskrivelser og analyser.

Data er indsamlet på de løbende Learning Camps; herefter kaldet LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> (på LC<sub>2</sub> kun fire måneder efter LC<sub>1</sub> er der ikke indsamlet data). LC'erne er hermed de tidlige målepunkter, og i notatet indgår tidsperioderne *på den kortere bane* på  $\frac{3}{4}$  år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>, hvor fire årgange Lær for Livet-børn deltager, og *på den længere bane* med tre årgange fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> på  $2\frac{1}{4}$  år.

Notatet er bygget op over tre dele:

- *Første del* er en karakteristik af Lær for Livet-børnene ved deres start på Lær for Livet (LC<sub>1</sub>). Formålet er her først og fremmest at få et indtryk af, hvad der kendetegner Lær for Livet-børnene sammenholdt med andre anbragte børn. I denne del indgår ikke trivselsanalyser.
- *Anden del* er undersøgelsens hoveddel, hvor Lær for Livet-børnenes mentale trivsel og skoletrivsel med afsæt i kvantitative metoder beskrives og analyseres over tid på henholdsvis den kortere bane ( $\frac{3}{4}$  år) og den længere bane ( $2\frac{1}{4}$  år). I denne del indgår statistiske analyser af mulige signifikante sammenhænge mellem mental trivsel over tid (SDQ) og de skolefaglige testresultater fra Notat 1 suppleret med tilkomne faglige testdata i perioden efter. SDQ-data for Lær for Livet-børnene sammenholdes også med andre SDQ-undersøgelser af anbragte børn, og afslutningsvis ses på Lær for Livet-børnenes skoletrivsel med afsæt i de nationale trivselsmålinger. Formålet er samlet set trivselseffektstudier over tid suppleret med deskriptive skoletrivselsdata.
- *Tredje del* rummer portrætter af fire Lær for Livet-børn (case-studier). Her knyttes kvalitative interview sammen med trivselsmæssige spørgeskemasvar og faglige testresultater. Formålet er at illustrere nogle af de forskelle mellem Lær for Livet-børnene, der ikke kan indfanges nuanceret alene via overordnede statistiske data.

I resuméet uddybes datamaterialets metodedesign med variable, effektmål, resultater og vigtigste konklusioner særskilt under de tre delafsnit.

### Hvem deltager i Lær for Livets læringsprogram?

To fælles karakteristika for de børn, der tilmeldes Lær for Livet, er, at de er anbragt uden for eget hjem,<sup>3</sup> og at de primært er i alderen mellem 9 og 13 år ved starten på Lær for Livet. Det tredje kriterium for at falde inden for Lær for Livets målgruppe er, og at de skal ligge kognitivt inden for normalområdet. Det begrundes med, at der er tale om et læringsprogram med skolefaglige mål som et vigtigt omdrejningspunkt, men det udelukker ikke deltagelse af eksempelvis børn med ADHD eller autismspektrum-forstyrrelser, eller at børnene dagligt går på specialskole eller i intern skole på en døgninstitution.

Endelig er der et fjerde og knap så formaliseret kriterium. Visitering foregår via indstilling fra sagsbehandlere i den kommune, det anbragte barn hører under. Her skal der tages stilling til, om barnet vurderes egnet til at deltage og blandt andet kan være med på en Learning Camp i mange dage, og samtidigt skal kommunen tage stilling til, om den økonomiske udgift til barnets deltagelse er godt givet ud.

Disse kriterier betyder i praksis, at der er en del anbragte børn, der falder uden for målgruppen, og at der kan være meget store forskelle på faglige vurderinger og økonomiske politikker fra kommune til kommune i forhold til at visitere børn til Lær for Livet.

I forskningssammenhæng betyder det, at muligheden for at tilstræbe repræsentativitet i forhold til alle anbragte børn og unge ikke er der, og at etableringen af en kontrolgruppe fra starten af følgeforskningen tilbage i 2014 ligeledes måtte udelukkes. Vi har derfor udarbejdet en samlet karakteristik af alle de deltagende børn ved starten på Lær for Livet for at have en idé om, hvilket segment af anbragte børn de tilhører.

*Datamaterialet* består her af de *stamkort*, Lær for Livet opretter for hvert enkelt barn ved tilmelding til læringsprogrammet. I alt deltog 431 børn fra årgangene 2014-2018.

---

3. For årgang 2019, som netop er startet, er dette kriterium udvidet til også at rumme "delvist anbragte" børn.

Fra stamkortene er udvalgt følgende *variable*: hjemkommune, køn, alder, klassetrin, skoleform, anbringelsesform og udslagsgivende medvirkende årsager hos barnet til anbringelse (Servicelovens § 50, stk. 2 udredning).

*Undersøgelhedsdesign* er udarbejdelse af statistiske oversigter (tabeller) med de statistiske data fra alle Lær for Livet-børnene, som så sammenholdes med tilnærmelsesvis tilsvarende statistiske data omkring alle anbragte børn (f.eks. anbragte børn i samme aldersgruppe over samme årgange) via data fra primært Danmarks Statistik suppleret med datasærkørsler fra Kommunernes Landsforening og Socialministeriet.

## Resultater

Resultater er her først og fremmest:

- Som landsdækkende læringsprogram har Lær for Livet børn fra knap halvdelen af landets kommuner; flest fra 'bykommuner' med høj befolkningstæthed, og eksempelvis tegner Region Hovedstaden sig alene for 42 % af de deltagende børn.
- Der er en lille overvægt af piger, 52 %, og dermed 48 % drenge. Det er en relativt stor forskel på 7 % fra landsgennemsnittet for anbragte i samme aldersspænd. Her udgør pigerne 45 % og drengene 55 %.
- Med hensyn til anbringelsesform er 78 % anbragt i familiepleje, og 22 % er anbragt på døgninstitution/opholdssted. Det ligger tæt på fordelingen af alle anbragte i samme aldersgruppe, hvor 76 % er i plejefamilie og 24 % på institution.
- 75 % af Lær for Livet-børnene går i en almindelig skoleklasse, mens 25 % går på specialskole, i specialklasse eller på intern skole. For alle anbragte børn i samme aldersgruppe er omkring 40 % tilknyttet specialpædagogiske foranstaltninger. Lær for Livet-børnene ligger således en del under gennemsnittet med en forskel på 15 procentpoint færre under specialpædagogiske foranstaltninger.
- Hyppigt medvirkende anbringelsesårsager hos børnene (§ 50, stk. 2 udredning) er skoleproblemer og problemer i fritiden og/eller med venskaber, netværk mv.



## Delkonklusion

Det samlede indtryk af Lær for Livet-børnene er, at de sammenholdt med andre anbragte børn hører til i 'mellemlgruppen' med hensyn til tyngden af sociale, emotionelle og skolefaglige vanskeligheder. Suppleres her med data fra trivselsundersøgelserne (se s. 51-98), er indtrykket også, at der er en mindre overvægt af piger med emotionelle vanskeligheder.

## Trivselsmæssig udvikling blandt Lær for Livet-børnene

Beskrivelser og analyser af Lær for Livet-børnenes mentale trivselsudvikling over tid bygger i de første afsnit i anden del på data fra børnenes løbende besvarelser af spørgeskemaet SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*).

Lær for Livet valgte det som trivselsmålingsinstrument i 2014, ud fra at det er et enkelt skema at udfylde med 25 spørgsmål, og at det er nationalt og internationalt anvendt og normbelagt således, at der sammenlignes med andre undersøgelser. Samtidig er den version af spørgeskemaet, der anvendes i Lær for Livet, udformet således, at den kan udfyldes af børn og unge mellem 11 og 17 år, og samme version kan derfor være gennemgående fra år til år.

I korte træk er de 25 spørgsmål delt op i fem SDQ-skalaer, der skal identificere forskellige mentale trivselsdimensioner:

- Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende (*PEER*)
- Følelsesmæssige symptomer (*EMOTION*)
- Adfærdsmæssige symptomer (*CONDUCT*)
- Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (*HYPER*)
- Sociale styrkesider (*PROSOC*).

PROSOC angår sociale styrkesider og udgør en selvstændig SDQ-skala, hvor høj score er mest positiv, mens de fire andre subskalaer drejer sig om barnets vanskeligheder, hvorfor høj score her er negativ. Disse fire subskalaer kan beskrives hver for sig eller samles i én SDQ-skala, som benævnes EBDTOT (*Emotional and Behavioral Difficulties Total*).

I nationale og internationale SDQ-undersøgelser blandt børn generelt eller med fokus på socialt udsatte børnegrupperinger forenkles SDQ ofte således, at det kun er EBDTOT- og eventuelt PROSOC-scoren, der indgår. Her anvendes SDQ på et *deskriptivt* plan, hvilket betyder, at der ikke gennemføres egentlige statistiske *analyser* af sammenhænge mellem f.eks. udvikling over tid og mellem trivsel og faglig udvikling. Den deskriptive metodiske tilgang eksemplificeres afslutningsvis i anden del med SDQ-afsnittene.

### **Statistiske effektanalyser af Lær for Livet-børnenes mentale trivsel over tid**

Da undersøgelser af statistisk signifikante sammenhænge (effektmaal) over tid er et centralt formål i den kvantitative undersøgelse, analyserer vi mere detaljeret alle SDQ-skalaer og dimensioner ud fra statistiske modeller. I notatet er der udførlige beskrivelser af denne metodiske tilgang til SDQ-analyserne, som kort og teknisk kan sammenfattes således:

De psykometriske egenskaber af de to SDQ-hovedskalaer PROSOC, som består af fem items, og EBDTOT, som består af 20 items, er blevet valideret vha. en *Partial Credit Model* (en udvidet Rasch-model). Hovedresultatet er, at de fem items i PROSOC måler én dimension, og de 20 items i EBDTOT måler to dimensioner: De fem items, som indgår i HYPER, måler den ene dimension, og de resterende 15 items, der indgår i CONDUCT, EMOTION og PEER, måler den anden dimension. Den anden dimension i EBDTOT vil i det følgende blive betegnet DIFTOT (samlede vanskeligheder). I notatets Bilag 2 er der en statistisk metodebegrundelse herfor.

Den anvendte *statistiske model* til analyse af trivselsudviklingen er den såkaldte *hierarkiske regressionsmodel* (engelsk *Individual Growth Model*), hvor vi har udarbejdet en række modeller med henblik på at kontrollere for *baggrundsvARIABLE* som køn, klassetrin, Lær for Livet-årgang, anbringelsesform og suppleret med faglige testresultater.

Denne statistiske model til analyse af påvirkningen på børnenes sociale styrker og vanskeligheder over tid er i tre dele:

- I den første del, der betegnes *de marginale analyser*, indgår udelukkende *tiden* som en effektfaktor på påvirkninger på børnenes sociale styrker og vanskeligheder.
- I analysens anden del, der betegnes *de simultane analyser I*, indgår tiden igen sammen med de demografiske effektfaktorer årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform.
- I tredje del, som betegnes *de simultane analyser II*, inddrages på ny tid og de demografiske variable, men nu sammen med *de faglige test*.

De endelige *slutmodeller* bygger på en simultan strategi med *Stepwise Selection* for udvælgelse af signifikante effekter, og i analyserne anvendes *parrede data* således, at hvert enkelt Lær for Livet-barns SDQ-trivselsscorer på de forskellige camps indgår parvis i analyserne henholdsvis på den kortere bane over  $\frac{3}{4}$  år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> og på den længere bane over  $2\frac{1}{4}$  år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.

*Datamaterialet* er som udgangspunkt alle Lær for Livet-børn på årgangene 2014-2017, der har udfyldt SDQ-skemaer på LC<sub>1</sub>. I alt 341 deltagende børn på den kortere bane og 275 børn på den længere bane, da årgang 2017 ikke var nået til LC<sub>4</sub> i foråret 2019, hvor datakørslerne afsluttedes.

Undervejs i datakørslerne og ved valideringen af data viste et uventet mønster sig; nemlig at der var et stort frafald af børn, der deltog på henholdsvis LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>. Med ovennævnte anvendelse af *parrede data* i analyserne betyder det, at antal Lær for Livet-børn, der var deltagere i analyserne, reduceredes til:

- 231 børn på den kortere bane og dermed et frafald på 32 %
- 147 børn på den længere bane og dermed et frafald på 46 %.

Dette store frafald af deltagende børn fra LC<sub>1</sub> til henholdsvis LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> består dels af en mindre andel børn (15 %), der er blevet udmeldt af Lær for Livet, dels af børn, der fortsat er med i læringsprogrammet, men som af forskellige grunde ikke er med på LC<sub>3</sub> eller LC<sub>4</sub>.

En omfattende *frafaldsanalyse* er derfor gennemført med en *logistisk regressionsmodel*, der er uddybet i notatets Bilag 1. Sammenfattende er resultaterne her:

- *På den kortere bane (3/4 år)*: Den logistiske regressionsmodel viser, at køn, klassetrin og anbringelsesform ingen effekt har på frafaldsprocenten eller med andre ord, at f.eks. frafaldet af piger og drenge ikke er signifikant forskelligt. Analysen viser også, at årgang 2017 har en signifikant højere frafaldsprocent end årgangene 2014 til 2016. Mht. de faglige test har det ingen signifikant effekt på frafaldet. Mht. SDQ-skalaerne har det ingen signifikant effekt på frafaldet på nær på SDQ-skalaerne DIFTOT (samlede vanskeligheder) og EMOTION (følelsesmæssige vanskeligheder). Effekten er dog moderat – jo flere vanskeligheder, desto større risiko for frafald.
- *På den længere bane (2 1/4 år)*: Alle de demografiske variable på nær anbringelsesform og årgang har ingen effekt på frafaldet. Frarafaldet blandt børn anbragt på døgninstitution og opholdssted er på 66 % mod 40 % og årgang 2015 på 35 % mod 49 % og 53 % på de øvrige to årgange. Mht. de faglige test ingen signifikans og mht. SDQ-skalaerne ingen signifikans.

Konklusionen er på denne baggrund, at frafaldet på den kortere og den længere bane ikke er systematisk skævt. Det betyder, at selvom mange flere Lær for Livet-børn havde deltaget på LC3/LC4, ville det ikke forrykke resultaterne nævneværdigt.

Med de anvendte tre statistiske modeller omtalt ovenfor og inddragelse af seks SDQ-skalaer og analyser på såvel den kortere (3/4 år) og den længere bane (2 1/4 år) er der gennemført 36 datakørsler, hvor der under hver enkelt ses efter, om der er en statistisk signifikans i spil med *tid* som gennemgående faktor.

## Resultater

I tabelform vises nedenfor de samlede resultater, hvor 'konst' markerer ingen i statistisk henseende signifikant ændring, 'trin' betyder klasse-

trin, og 'form' er anbringelsesform. I simultananalyse II til sidst, hvor faglige testresultater inddrages, er *FG* matematik og *STP* staveprøve. Når den skolefaglige dimension først og fremmest er matematik, skyldes det, at det på LC<sub>4</sub> er den eneste skolefaglige test, som et tilstrækkeligt antal børn har haft mulighed for at gennemføre. Bemærk også, at DIFTOT benyttes som begreb i stedet for EBDTOT.

### De marginale analyser

I første omgang analyseres, om faktoren alene har en effekt på SDQ-skalaerne både på den kortere og den længere bane. Resultaterne er, at tidsfaktoren alene ingen signifikant effekt har på SDQ-skalaerne (*konst*)<sup>4</sup> på nær SDQ-skalaen PEER.

SDQ-skala	På den kortere bane	På den længere bane
PEER	konst	tid
EMOTION	konst	konst
CONDUCT	konst	konst
HYPERS	konst	konst
DIFTOT	konst	konst
PROSOC	konst	konst

Tabel a: De marginale statistiske modeller.

Under PEER har tidsfaktoren en moderat positiv signifikant effekt på den længere bane (2¼ år).

4. Her og i det følgende gælder, at 'konst' ikke er udtryk for, at der ikke er forskelle mellem målepunkterne LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub>/LC<sub>4</sub>; men at de ikke er udtryk for en signifikant statistisk effekt. I notatet har vi derfor valgt at supplere de statistiske analyser med såkaldte approksimative percentil-beskrivelser i en række grafiske figurer, som illustrerer de faktiske variationer i antal Lær for Livet-børns placeringer på percentil-rangstigen (0-100) under målepunkterne LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub>, LC<sub>4</sub>. Det kan visuelt illustrere tendenser på den korte bane (¾ år) og den længere bane (2¼ år) – uændret, stigning eller fald i graferne fra målepunkt til målepunkt? De kan være ganske store, selvom de altså ikke i effektmålingerne kan karakteriseres som statistisk signifikante.

## De simultane analyser I

I anden omgang inddrages de demografiske variable som årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform.

SDQ-skala	På den kortere bane	På den længere bane
PEER	trin tid * form	tid
EMOTION	køn	køn
CONDUCT	konst	konst
HYPER	konst	konst
DIFTOT	køn trin	konst
PROSOC	køn	konst

Tabel b: De statistiske slutmodeller for de simultane analyser I.

Her ses på ny en del konstanter fra målepunkt 1 (LC<sub>1</sub>) til målepunkt 2 (henholdsvis LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>), og *tid* optræder kun under PEER.

- Under PEER har tid, klassetrin og anbringelsesform på den kortere bane ( $\frac{3}{4}$  år) en signifikant effekt på vanskeligheder ift. jævnaldrende. På 3.-4. klassetrin har børn samlet set flere vanskeligheder ift. jævnaldrende end børn på 5.-6. klassetrin. Børn anbragt i plejefamilie får færre vanskeligheder ift. jævnaldrende, hvorimod det omvendte er gældende for børn anbragt på et døgn- og opholdssted. På den længere bane ( $2\frac{1}{4}$  år) har kun tid fortsat en moderat signifikant effekt på PEER.
- I forhold til EMOTION (Følelsesmæssige vanskeligheder) har *køn* en stærkt signifikant effekt på følelsesmæssige vanskeligheder både på den kortere og den længere bane. Her er den signifikante effekt, at piger samlet set har flere følelsesmæssige vanskeligheder end drenge.
- DIFTOT (samlede vanskeligheder) udgør den ene overordnede SDQ-skala med det samlede resultat for de 15 ud af SDQ's 25 spørgsmål under PEER, EMOTION og CONDUCT (HYPER er som nævnt ikke med her). Det ses på LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub>,

at 3.-4. klassetrins piger har flest, dernæst har 5.-6. klassetrins piger og 3.-4. klassetrins drenge næstflest, og slutteligt har 5.-6. klassetrins drenge færrest samlede vanskeligheder.

- Endelig er der den anden SDQ-hovedskala, PROSOC, hvor høj score er mest positiv. Under sociale styrker findes én signifikant effekt: På LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub> har piger flere sociale styrker end drenge

### De simultane analyser II

I tredje omgang inddrages yderligere de *faglige testresultater* i matematik, stavning og læsning.

SDQ-skala	På den kortere bane	På den længere bane
PEER	trin FG tid * form	tid FG
EMOTION	køn	køn tid * FG
CONDUCT	konst	tid FG
HYPER	tid * STP	konst
DIFTOT	køn trin FG	tid FG
PROSOC	køn tid * FG	tid * FG

Tabel c: De statistiske slutmodeller for de simultane analyser II.

Her er der stort set signifikante statistiske resultater over hele linjen. *Konstant* optræder kun i to ud af tolv mulige sammenhænge, og vigtigt er her også, at *tid* indgår i de ni. Af fund kan her især fremhæves:

- Under PEER er der for alle børn en positiv sammenhæng mellem matematikscore og vanskeligheder med klassekammerater – bedre score, færre vanskeligheder – både på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>. Der er også en sammenhæng mellem et løft i matematik og et fald i vanskeligheder med klassekammerater – jo større løft, jo større fald i vanskeligheder med klassekammerater på såvel den kortere og længere bane.
- Med hensyn til følelsesmæssige vanskeligheder (EMOTION) findes følgende signifikante effekter: På LC<sub>4</sub> ses der en positiv

sammenhæng mellem matematikscore og følelsesmæssige vanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder. På den længere bane ses der en positiv sammenhæng mellem matematikscore og et fald i følelsesmæssige vanskeligheder – bedre score, større fald i følelsesmæssige vanskeligheder. Er barnets matematikscore under 18-percentil, da forventes en stigning i følelsesmæssige vanskeligheder.

- I forhold til adfærdsmæssige vanskeligheder (CONDUCT) ses også signifikante effekter: På LC<sub>4</sub> er der en positiv sammenhæng mellem matematikscore og adfærdsmæssige vanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder. På den længere bane ses der en positiv sammenhæng mellem et løft i matematikscore og et fald i adfærdsmæssige vanskeligheder – større løft, større fald i vanskeligheder.
- Under HYPER (hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder) er der på LC<sub>3</sub> en positiv sammenhæng mellem score for stavning (stavescore) og hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder. På den kortere bane ses der en positiv sammenhæng mellem stavescore og et fald i hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder – bedre score, større fald i hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder. Er barnets stavescore under 58-percentil, da forventes en stigning i hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder.
- DIFTOT (samlede vanskeligheder) udgør den ene overordnede SDQ-skala med det samlede resultat for de 15 ud af SDQ's 25 spørgsmål under PEER, EMOTION og CONDUCT (HYPER er som nævnt ikke med her). Her optræder – når klassetrin inddrages – følgende signifikante effekter: På den kortere bane ses det, at 3.-4. klassetrins piger har flest, dernæst har 5.-6. klassetrins piger og 3.-4. klassetrins drenge næst flest, og slutteligt har 5.-6. klassetrins drenge færrest samlede vanskeligheder. På den kortere bane ses der en positiv signifikant sammenhæng mellem matematikscore og samlede vanskeligheder – bedre matematik-



score, færre vanskeligheder – både på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>. På den kortere og længere bane ses der en positiv sammenhæng mellem et løft i matematik og et fald i samlede vanskeligheder.

- Under PROSOC (sociale styrkesider) er der en negativ sammenhæng mellem matematikscore og sociale styrker på LC<sub>1</sub>, men på LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> er denne sammenhæng vendt – bedre score, flere sociale styrker. På den kortere og længere bane ses der en sammenhæng mellem matematikscore og et fald i samlede vanskeligheder - bedre score, større fald i samlede vanskeligheder. Er barnets matematikscore under 16-percentil, da forventes et fald i sociale styrker på den længere bane.

### **Delkonklusion**

I notatet er der en detaljeret gennemgang af alle signifikante statistiske sammenhænge, og gennemgående optræder der statistiske fund af signifikante hoved- og/eller vekselvirkningseffekter mellem tid og matematik over den kortere bane ( $\frac{3}{4}$  år) og/eller længere bane ( $2\frac{1}{4}$  år) på alle SDQ-skalaerne. Det peger i retning af en konklusion om, at der er en klar statistisk sammenhæng mellem faglig fremgang – et løft på rangstigen fra LC<sub>1</sub> over tid til LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> i matematik – og en positiv udvikling i Lær for Livet-børnenes trivsel samlet set målt med SDQ-skalaerne.

Et resultat, der så rejser spørgsmålet om kausalitet – årsag og virkning, hvad der betinger hvad? Befordrer øget trivsel bedre skolefaglige præstationer eller omvendt? Det kan ikke besvares via kvantitative statistiske analyser som de anvendte. Her kan iagttages en signifikant sammenhæng mellem fremgang/løft på rangstigen i faglige resultater i matematik og bedre mental trivsel målt med SDQ, bortset fra en enkelt undtagelse i forhold til stavning og læsning på den kortere bane, hvor der ikke viser sig signifikante sammenhænge i forhold til trivselsdimensionen.

### **SDQ og Lær for Livet-børnenes mentale trivsel i komparativt perspektiv**

Som nævnt indledningsvis i anden del inddrages SDQ-data i andre undersøgelser oftest i en mere forenklet udgave med deskriptiv tilgang, hvor de deltagende børns grad af mentale trivselsvanskeligheder er inddelt i tre grupper. Her er der en norm for fordelingen af alle børn, således at 80 % forventes at tilhøre gruppen 'almindelig' (også kaldet 'normalområdet'), 10 % er i 'let forhøjet'-gruppen, mens 10 % vurderes ud fra deres svarmønstre på SDQ-spørgsmålene at have så omfattende trivselsproblemer, at de er i gruppen 'høj/meget høj'. Det er en fordeling, der gælder alle børn i aldersgruppen 11-17 år, og her kan grupper af socialt udsatte børn – eller som i Lær for Livet-sammenhæng anbragte børn – sammenholdes med normen i forhold til, hvorvidt de adskiller sig fra 'det normale' i forhold til mentale trivselsvanskeligheder.

Sideløbende med de statistiske SDQ-analyser i foregående afsnit har vi gennemført datakørsler efter 80-10-10 % norminddelingen således, at Lær for Livet-børnenes samlede trivselsprofil kan sammenholdes med andre undersøgelser. Der er lavet fordelingsoversigter inddelt i de tre normgrupperinger over tid fra LC1 over LC3 til LC4; altså over 2¼ år for de to SDQ-hovedskalaer EBDTOT og PROSOC.

*Datamaterialet* er som udgangspunkt alle Lær for Livet-børn på årgangene 2014 til 2017, der har udfyldt SDQ på deres første Learning Camp (LC1); i alt 329 børn. Her medtages kun data fra de børn, der har besvaret SDQ på såvel LC1, LC3 og LC4 med parrede data, så populationen er her nede på 132 børn.<sup>5</sup>

---

5. Læs om frafaldsanalyse i forrige afsnit.

## Resultater

For EBDTOT (samlede vanskeligheder), hvor Lær for Livet-børnene sammenholdes med normen, er billedet således:

EBDTOT	Alle børn	Lær for Livet-børn		
	Norm	LC1	LC3	LC4
Høj/meget høj	10 %	25 %	19 %	25 %
Let forhøjet	10 %	5 %	4 %	4 %
Almindelig	80 %	70 %	77 %	71 %
I alt	100 %			

Tabel d. Samlede vanskeligheder.

- I normalområdet ('almindelig') er der omkring 70 % af Lær for Livet-børnene på såvel LC1 som LC4. Altså 10 % færre end normen på 80 % af børn i almindelighed.
- Her kan sammenholdes med andre anbragte børns fordeling på SDQ normgrupperne. Siden 2016 er der gennemført andre undersøgelser med deltagelse af anbragte børn og unge i alderen 11 til 17 år. Her er konklusionerne, at omkring 60 % af dem ligger inden for normalområdet og altså omkring 40 % med større eller mindre mentale trivselsvanskeligheder (de to grupperinger er i disse undersøgelser konklusioner slået sammen til en).<sup>6</sup>
- Det peger samlet på, at omkring 10 % færre Lær for Livet-børn sammenholdt med andre anbragte børn er i risikozonen for eller er i så store mentale trivselsvanskeligheder, at særlige indsatser her bør overvejes, som det beskrives i manualen til SDQ.

Ovennævnte sammenligninger af Lær for Livet-børnene og andre anbragte børn og unge angår kun EBDTOT, altså graden af mentale trivselsvanskeligheder. Det skyldes, at ingen af de sammenlignelige

6. Mette Lausten og Trine Jørgensen (2017). 'Anbragte børn og unges trivsel 2016'. SFI, side 16-17; Rambøll (2018). 'Anbragte børn og unges trivsel 2018', side 20.

oversigter inddrager børnenes sociale styrkesider (PROSOC). Det statistiske indtryk heraf for Lær for Livet-børnene sammenlignet med alle børn afslutter dette afsnit af SDQ-undersøgelserne. Her er det som tidligere nævnt vigtigt at være opmærksom på, at høj score er mest positiv:

PROSOC	Alle børn	Lær for Livet-børn		
	Norm	LC1	LC3	LC4
Lav/meget lav	10 %	8 %	7 %	12 %
Let nedsat	10 %	9 %	8 %	8 %
Almindelig	80 %	83 %	86 %	80 %
I alt	100 %			

Tabel e. Sociale styrkesider.

- Sammenholdes med norminddelingen for alle børn, ses, at Lær for Livet-børnene med hensyn til sociale styrkesider ikke adskiller sig væsentligt i forhold til fordelingsmønstret for alle børn. På LC1 og LC3 er andelen af Lær for Livet-børn med scorer i grupperne 'Lav/meget lav' endda lavere end for alle børn, og kun på LC4 er andelen af Lær for Livet-børn under 'Lav/meget lav' en smule højere med 12 % mod på 10 %.

### Delkonklusion

Sammenholdt med andre anbragte børn peger SDQ-data på, at omkring 30 % af Lær for Livet-børnene har store mentale trivselsvanskeligheder eller er i risikozonen for at udvikle det, men samlet set ligger de dog noget lavere end sammenligningsgruppen af anbragte børn, hvor andelen er omkring 40 %.

Omkring 10 % flere af Lær for Livet-børnene har – sammenholdt med alle børn – trivselsvanskeligheder målt med SDQ, men ses der på Lær for Livet-børnenes sociale styrkesider, er andelen, der her oplever

at have lave eller meget lave sociale styrkesider, stort set identisk med børn generelt.

### **De nationale trivselsmålinger og Lær for Livet-børnenes skoletrivsel**

Anden del afsluttes med de nationale trivselsmålinger, hvor data også er indsamlet af Lær for Livet på alle Learning Camps bortset fra LC<sub>2</sub>, der ikke indeholder test.

Om de nationale trivselsmålinger (DNT) kan kort siges, at trivselsmålingerne er en obligatorisk spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt elever i 0.-9. klasse på landets folkeskoler, specialskoler, daghøjskoler, kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler. Den gennemføres af Undervisningsministeriet og er et led i folkeskolereformens sigte om at øge elevernes trivsel. For elever på 4.-9. klassetrin er der 40 spørgsmål, som er opdelt i fire trivselstemaer: *Social trivsel*, *Faglig trivsel*, *Støtte og inspiration i undervisningen*, *Ro og orden* og en sammenfattende *Generel skoletrivsel*. Temaerne er grundlag for udregningen af indikatorer for trivsel, som er delt op i fire gennemsnitsintervaller fra 1-2, som er lavest, og 4-5, som er højest.

*Datamaterialet* består samlet af de Lær for Livet-børn, der har udfyldt 4.-9. klassetrins trivselsspørgeskema på årgangene 2014 til 2018. Udeladt er spørgeskemaer fra årgang 2014 på LC<sub>1</sub>, da det ikke er sammenligneligt med versioner fra 2015 og senere.

I afsnittet indgår Lær for Livet-børnenes svarmønstre fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>, altså den kortere bane på ¾ år. Det er den periode, hvor de er med på den første Learning Camp og den efterfølgende tre måneder senere (LC<sub>2</sub>), samtidig med at de fleste børn starter op på det længerevarende forløb med en frivillig mentor. Lær for Livet-børnenes svarmønstre sammenholdes undervejs med DNT-data på landsplan ud fra gennemsnittet af årgangene 2014/15, 2015/16, 2016/17 og 2017/18 for alle skoleelever på 4.-9. klassetrin.

*Metodisk* anvendes 'parrede data', hvor kun de Lær for Livet-børn fra årgang 2015 til 2017, der har udfyldt DNT-spørgeskemaet både LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub>, er med. Det betyder, at 123 ud af 190 mulige Lær for Livet-børn deltager.

## Resultater

Af resultater er:

- *Generel skoletrivsel:* Det samlede generelle indtryk af Lær for Livet-børnenes udvikling i skoletrivsel fra LC1 til LC3 er, at der ikke større forskydninger (mindre end 3 procentpoint under hver af de fire intervaller, med en svagt negativ tendens).
- *Social trivsel:* Sammenholdt med svarmønstrene for alle skolebørn på 4.-9. klassetrin ligger Lær for Livet-børnenes sociale trivsel lavere, men ikke markant, og andelen af Lær for Livet-børn, der decideret oplever at mistrives på deres skole, er på LC3 målingen nede på 3 %.
- *Faglig trivsel:* I de to nedre intervaller (1-2 og 2-3) ligger Lær for Livet-børnene omkring 20 procentpoint højere end alle børn, og omkring 30 % af Lær for Livet-børnenes faglige trivsel ligger meget lavt.
- *Ro og orden:* Under denne indikator ligger også omkring 30 % af Lær for Livet-børnene lavt placeret i de to nederste intervaller, mens en femtedel – 20 % på LC3 – ligger i det øverste interval (4-5) og altså i meget høj grad oplever ro og orden i deres hjemklasse. For alle børn er den tilsvarende andel 28 % og altså 8 procentpoint flere.
- *Støtte og inspiration:* Her er der mindre forskelle i procentpoint mellem Lær for Livet-børn og alle børn i de to nederste intervaller, og begge grupper ligger her højt med omkring en tredjedel af alle. I den meget tilfredse ende (interval 4-5) ligger de to grupper også tæt på hinanden procentvis med 10 % af alle skolebørn og 7 % af Lær for Livet-børnene på LC3.

## Delkonklusion

Det samlede indtryk af de fem indikatormålinger under de nationale trivselsmålinger er, at der blandt Lær for Livet-børnene på den kortere bane fra LC1 til LC3 ikke kan konstateres en større ændring mellem de to målinger, og at Lær for Livet-børnene generelt ligger en del under

landsgennemsnittet (lidt under 15 procentpoint) med hensyn til skoletrivsel målt ud fra de nationale trivselsmålinger.

De største forskelle mellem Lær for Livet-børnene og alle skolebørn er i forhold til *Faglig trivsel* og *Ro og orden*, mens Lær for Livet-børnene i forhold til oplevelsen af *Støtte og inspiration* i deres daglige skolemiljø i deres svarfordeling ligger tæt på alle skolebørn på landsplan.

### Portrætter af fire Lær for Livet-børn

Notatets overordnede formål er at gennemføre statistiske effektundersøgelser og kvantitative beskrivelser af Lær for Livet-børnene som helhed. Gennemsnitsbetragtninger er her et metodisk vilkår og når derfor ikke ned på individniveau med analyser og beskrivelser af forskelligheden mellem de deltagende Lær for Livet-børn på et mere individuelt plan.

Idet et andet spor i den samlede følgeforskning i tilknytning til Lær for Livet-læringsprogrammet er af kvalitativt tilsnit, har vi afslutningsvist i notatet valgt at inddrage nogle af de kvalitative data fra dette spor og knytte dem sammen med data fra de faglige test og de trivselsmæssige spørgeskemaundersøgelser. Idéen er – via fire portrætter af Lær for Livet-børn – at illustrere nogle af de meget forskellige profiler og problematikker blandt Lær for Livet-børnene, der kan beskrives på individniveau.

*Datamaterialet.* Ved starten på følgeforskningsprojektet besluttede vi at gennemføre longitudinale kvalitative studier af de børn på årgang 2014, der skulle starte på 6. klassetrin efter sommerferien. Semistrukturerede, individuelle interview gennemførtes med de enkelte 'case-børn' og voksne personer omkring dem. Den første interviewrunde gennemførtes i februar-marts 2015 og den næste i november-januar 2016/2017, mens den tredje er planlagt til efteråret 2019. Fra denne gruppe 'case-børn' er i anonymiseret form udvalgt fire til notatet, hvor relevante interviewuddrag i forhold til skolefaglighed og mental trivsel over tid knyttes sammen med kvantitative data. Metodisk er vi inspireret af *casestudies* med inddragelse af forskellige datatyper og en *narrativ* fremstillingsform.

## Resultater og delkonklusion

- De fire casestudier illustrerer, hvordan variationer i trivsel, skolefaglig læring og personlig udvikling opleves og beskrives af børnene og deres omgivende voksne, og hvorledes der ofte er komplekse sammenhænge mellem øget mental og social trivsel og bedre skolefaglige resultater eller det modsatte i spil på individniveau.
- Delkonklusionen er, at de signifikante positive statistiske sammenhænge mellem skolefaglig udvikling og mental trivsel, der med afsæt i 'gennemsnitsbarnet' er fundet i effektanalyserne i anden del, på individniveau rummer store variationer, hvor der i de fire cases er eksempler på, at faglig fremgang følges af øget mental mistrivsel (EMOTION), eller at positiv udvikling i sociale styrkesider (SOCPRO) og kammeratskabsrelationer (PEER) ikke umiddelbart kan aflæses i de skolefaglige præstationer.



## 2 Indledning

I 2016 indførte VLAK-regeringen 10 mål for øget mobilitet, hvor to af målene angik, at flere udsatte børn og unge skulle forbedre deres skolefaglige niveau i læsning og matematik, og at flere udsatte unge skulle påbegynde en ungdomsuddannelse. I 2017 var konklusionen på indsatser i det forløbne år: ”Der kan ... ikke konstateres nogen forbedring i udsatte børns faglige niveau i skolen, og i forhold til målet om flere udsatte unge i uddannelse er udviklingen gået i den forkerte retning.”<sup>7</sup>

I slutningen af 2018 kom så den næste status. Den viste, at der ikke kunne påvises nogen positiv udvikling i det forløbne år: ”Udsatte børns faglige niveau i folkeskolen er uændret fra 2014 til 2016. Det var således 30 pct. af udsatte børn og unge, som i 2016 havde dårlige resultater i dansk i 6. klasse”, og: ”Der er sket et fald i andelen af udsatte unge, som har gennemført en ungdomsuddannelse.”<sup>8</sup>

Denne udvikling skal ses på baggrund af, at en række initiativer og projekter til at bedre situationen har været sat i værk såvel i statsligt som i kommunalt regi og via private initiativtagere.

Særlig opmærksomhed har der i de senere år været omkring initiativer og projekter med fokus på intensive læringsforløb som supplement til almindelige skoletilbud, og gennem de seneste år er interessen for at tilføje intensive læringsforløb længerevarende mentorordninger også blevet populært.

Historien går i Danmark tilbage til True North, der startede i 2007, og siden er mange nye kommet til. Løkkefondens DrengAkademiet startede sine årlige camps i 2012 og er sammen med Lær for Livet-

---

7. Børne- og Socialministeriet: 'Socialpolitisk Redegørelse 2017', side 11.

8. Børne- og Socialministeriet: 'Socialpolitisk Redegørelse 2018', side 46.

læringsprogrammet og True North Læringsakademier blandt pionererne, men mange andre, herunder en del knopskud fra Dreng-Akademiet, er kommet til.<sup>9</sup>

I sagens natur er der forskelle på projekterne i alder, køn, størrelse, design og målgruppe, men blandt fællestrækkene er, at de tilrettelægges som særlige læringsmiljøer, der er anderledes end den almindelige skoledag, at de har en kortere varighed (f.eks. en 14 dages camp), og at målgrupperne er børn og unge, der har sociale, mentale og skolefaglige udfordringer. Centralt er også, at ingen af projekterne alene har fokus på de grundlæggende skolefaglige færdigheder og kundskaber; de knyttes sammen med andre mål såsom at styrke social og mental trivsel og selvtillid og styrke evnen til deltagelse i sociale fællesskaber – altså at arbejde bredt med faglige, personlige og sociale kompetencer, som det ofte udtrykkes. De er ligeledes kendetegnet ved et brud med den almindelige skoledag, således at deltagerne bringes ind i nye rammer med nye voksne og andre børn.

I Danmark har spørgsmålet om faglige og trivselsmæssige langtids-effekter generelt optaget såvel projektsegmenterne som Social- og Undervisningsministerierne, og svaret er fortsat, at der savnes solid, dokumenteret forskningsbaseret viden herom. Der er nu forskningsgrupper, der er undervejs med kvantitative effektstudier, hvor studiet i notatet her er et af dem, og sammen med andre undersøgelser vil der i de kommende år komme mere forskningsbaseret viden til belysning af langtids effekter af intensive læringsforløb og mentorordninger.

## Om Lær for Livet

Som nævnt ovenfor er læringsprogrammet Lær for Livet, der er målrettet anbragte børn, et af 'pionerprojekterne'.

Den skolefaglige progression er et overordnet mål, men der er flere delmål, som har betydning for de deltagende børns muligheder for at

---

9. Læs evt. mere om udviklingen i Langager, S. (2016). 'Turbo på drengen – tidens pædagogiske hit'. *Unge Pædagoger nr. 4/2016*, og om idégrundlaget for intensive læringsprojekter i Andersen, F.Ø. et al. (2019). 'Intensiv læring – relationer, mestring-soplevelser og transfer i det nye pædagogiske landskab'. Frederikshavn: Dafolo.

blive rustede til og motiverede for skolegang og start på uddannelse efter folkeskoletiden. På Lær for Livets hjemmeside præsenteres det således: ”Lær for Livet er et landsdækkende seksårigt læringsprogram for anbragte børn. Gennem en helhedsorienteret indsats skal programmet styrke læring og livsduelighed hos anbragte børn i tæt samarbejde med danske kommuner og frivillige. Programmet blev etableret i 2013 og optager hvert år op mod 100 nye børn.” Og videre: ”Gennem programmet øger vi børnenes selvværd, giver dem faglige succeser og styrker deres tilhørsforhold til skolen. Tilsammen skal det skabe fundamentet for, at børnene kan gennemføre en ungdomsuddannelse og på sigt skabe et godt liv for sig selv. Lær for Livets læringsprogram [ ... ] bygger på tre indsatsområder: Learning Camps, en frivillig mentorordning og en brobygningsindsats.”<sup>10</sup>

Selvom Lær for Livet ofte rubriceres under kategorien intensive læringsforløb, og vi ofte i notatet refererer til de forskellige korterevarende læring camps som målepunkter for dataindsamling, er de kommende beskrivelser og analyser med et bredere fokus end effektstudier af de fortløbende camps. De omfatter Lær for Livets forskellige indsatser over flere år, hvor især mentordelen udgør en længerevarende fortløbende indsats, der typisk indebærer, at der er jævnlige møder mellem de enkelte Lær for Livet-børn og deres mentorer.<sup>11</sup>

Samtidigt er det karakteristisk for mange anbragte børn, at de i mange perioder af deres opvækst er i komplicerede situationer med skoleskift, sammenbrud i anbringelsen eller hjemgivelse til den ene eller begge forældre. Faktorer, der i perioder i deres dagligliv kan have væsentlig betydning for deres oplevelse af trivsel og skolefaglige gøremål.

Idéen om at etablere Lær for Livet som et selvstændigt signaturprojekt under Egmont Fonden med et flerårigt budget og med målet, at 1.000 anbragte børn i årene efter 2013 skulle deltage, modnedes i starten

---

10. <https://laerforlivet.dk>.

11. I følgeforskningens næste notat omkring Lær for Livet, der udkommer i slutningen af 2019, er disse mere helhedsorienterede indtryk fra Lær for Livet-læringsprogrammet virke i centrum.

af 2010'erne. Her initierede Egmont Fonden et omfattende vidensgrundlag, som blandt andet pegede på følgende forskningsunderstøttede viden:

- ”Anbragte børn har ofte faglige huller (knowledge gaps) pga. miljø- og skoleskift.”
- En stabil, gennemgående voksen har afgørende betydning for anbragte børns trivsel og uddannelsessucces.”
- ”Lærere, pædagoger, plejeforældre og anbragte børn selv har lave forventninger til børnenes faglige udvikling.”
- ”Det er en myte, at anbragte børn ikke er modtagelige for undervisning, før deres psykosociale problemer er behandlet.”
- ”Adfærds- og indlæringsvanskeligheder er for mange anbragte børn en reaktion på en svær livssituation – vanskelighederne vil ofte forsvinde eller reduceres betragteligt, når barnet oplever faglig succes.”<sup>12</sup>

Lær for Livet tager her afsæt i, hvad kan kaldes *den socialpædagogiske vending*. Fra den pædagogiske forestilling om, at børn i komplicerede livssituationer skal gøres mentalt og socialt parate forud for målrettet skolefaglig læring, til at oplevelse af skolefaglig succes samtidigt vil øge deres mentale og sociale trivsel, og at en gennemført 9. klasses afgangsprøve er helt afgørende for en bedre fremtid.

Et kardinalpunkt er her, hvilke sammenhænge der her kan påvises mellem skolefaglig fremgang og oplevelse af øget mental og social trivsel set over et længere tidsrum, og er notatets omdrejningspunkt.

## Om følgeforskningen

Fra starten i 2013 besluttede Egmont Fonden, at der skulle være følgeforskning tilknyttet med særligt fokus på kvantitativt baserede longitudinale effektmålinger af læringsprogrammets virkning suppleret med kvalitative delundersøgelser.

---

12. Egmont Fonden (2012). 'Signaturprojekt – Anbragte børns læring', uddrag fra side 6-8. ([https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte\\_boerns\\_laering.pdf](https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf)).

I 2014 aftales med Egmont Fonden, at vi som forskningsgruppe ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet skulle følge læringsprogrammet Lær for Livet frem til 2020, og notatet her er nummer to fra den del af følgeforskningen, som primært er baseret på kvantitative data og statistiske analyser. Notatet har først og fremmest fokus på trivselsdimensionen, mens det første notat, ”Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb” (Kjeldsen, Torre & Langager, 2018), havde fokus på de deltagende børns skolefaglige progression inden for dansk og matematik.

Notatet er disponeret i tre dele med hvert deres formål og forskellige metodiske tilgange.

- *Første del* er en karakteristik af Lær for Livet-børnene ved deres start på Lær for Livet (LC1). Formålet er først og fremmest at få et indtryk af, hvad der samlet set karakteriserer Lær for Livet-børnene sammenholdt med andre anbragte børn i forhold til blandt andet køn, anbringelsesform, skoledeltagelse og anbringelsesårsager. Grunden hertil er, som det beskrives i første del, at det blandt andet på grund af kriterierne for at blive deltager i Lær for Livet læringsprogrammet ikke er muligt at tilstræbe repræsentativitet i forhold til alle anbragte børn. Det var således ikke hensigten at etablere en kontrolgruppe fra starten af følgeforskningen tilbage i 2014. Den indledende samlede karakteristik af de deltagende børn ved starten på Lær for Livet er derfor medtaget for at få belyst, hvilket segment af anbragte børn de ser ud til at tilhøre, og derved udgøre en klangbund for vurderinger af resultaterne af trivselsanalyserne.
- *Anden del* er undersøgelsens hoveddel, hvor Lær for Livet-børnenes mentale trivsel og skoletrivsel analyseres over tid. Med afsæt i kvantitative metoder beskrives og analyseres de deltagende børn på henholdsvis en kortere bane ( $\frac{3}{4}$  års længde) og en længere bane ( $2\frac{1}{4}$  års længde). Data bygger først og fremmest på børnenes besvarelser af spørgeskemaer omkring mental trivsel via den såkaldte *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ)

og skoletrivsel via *de nationale trivselsmålinger* (DNT). I denne del indgår effektstudier med statistiske analyser af signifikante sammenhænge mellem mental trivsel over tid (SDQ) og de skolefaglige testresultater, der er analyseret i Notat 1 suppleret med tilkomne faglige testdata i perioden efter. SDQ-data for Lær for Livet-børnene sammenholdes også med andre SDQ-undersøgelser af anbragte børn, og afslutningsvis ses på Lær for Livet-børnenes skoletrivsel med afsæt i de nationale trivselsmålinger.

- *Tredje del* afslutter notatet med portrætter af fire Lær for Livet-børn fra årgang 2014 (casestudier). Her knyttes kvalitative interview sammen med deres respektive trivselsmæssige spørgeskemasvar og faglige testresultater. Idéen er at illustrere nogle af de forskelle mellem Lær for Livet-børns trivselsmæssige og faglige udvikling på individniveau, som ikke kan indfanges nuanceret via statistiske data på gruppeniveau.

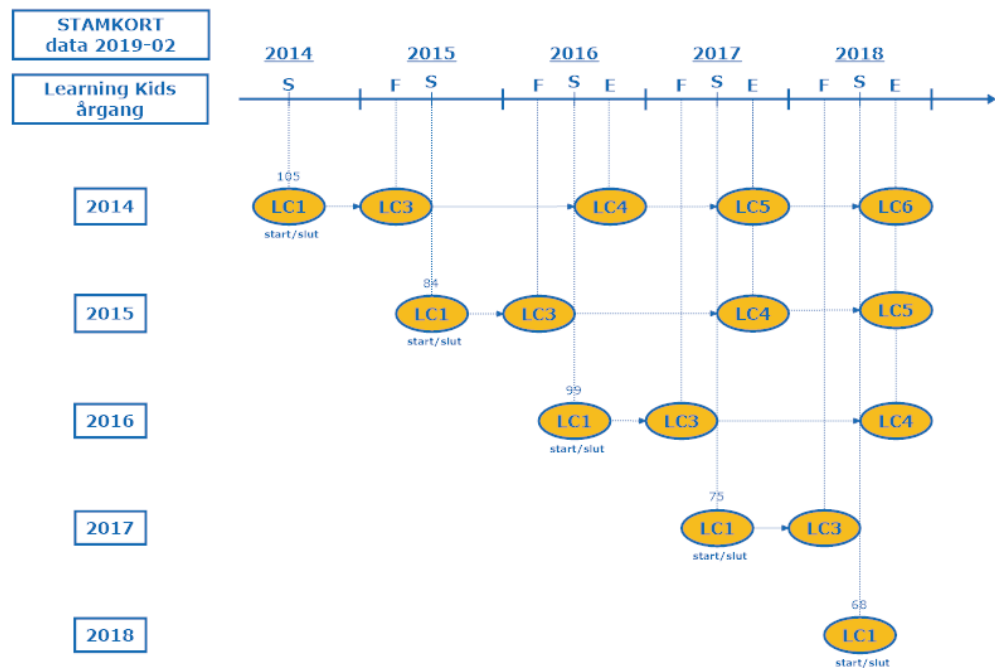
## Om data

Undervejs i de forskellige dele af notatet beskrives de anvendte statistiske metoder og analysemodeller indgående. Bortset fra tredje del, hvor der inddrages kvalitative interview, er notatet bygget op omkring kvantitative data fra Lær for Livet-børnenes svarmønstre på trivselsspørgeskemaerne SDQ og de nationale trivselsmålinger, hvor der løbende over mere end tre år er gennemført dataindsamlinger. De suppleres i anden del med skolefaglige data fra Hogrefes testmaterialer FG (matematik), TLP (læsning) og STP (stavning), som er indsamlet sideløbende med trivselsdata. I første del indgår desuden data fra de stamkort, Lær for Livet udarbejder for alle nye Lær for Livet-børn med en række faktuelle oplysninger om alder, anbringelsesform, tidligere skolegang og andet.

Som led i aftalen med Egmont Fonden om vores følgeforskning af Lær for Livet har Lær for Livet haft som opgave at indsamle alle data fra trivselsspørgeskemaerne og de faglige test siden 2014, som vi så løben-

de har fået stillet til rådighed. Undervejs har vi i følgeforskningsgruppen vurderet datas pålidelighed (reliabilitet) og valideret data forud for anvendelsen i de statistiske beskrivelser og analyser.

Bortset fra data fra stamkortene er trivselsspørgeskemarunderne og de faglige test gennemført på Lær for Livets forskellige Learning Camps (LC'ere). I alt er der data fra 15 forskellige camps, og de tidspunkter, hvor de er afholdt, er målepunkterne for periodisering af data over tid. Derfor refererer vi undervejs til LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub>, LC<sub>4</sub> og LC<sub>5</sub> og tidspunkterne for deres afholdelse. Dog er LC<sub>2</sub>, der afholdes allerede tre måneder efter LC<sub>1</sub>, ikke medtaget, da der her ikke indsamles data til vores følgeforskning. En oversigt over aktiviteterne for de enkelte årgange af Learning Kids over tid og dataindsamlingen ser således ud:



Figur 1. Oversigt over antal børn, der startede på Lær for Livet, og de camps, hvor der var data til rådighed.

Denne figur vil i forskellige versioner være gennemgående i notatet. Den illustrerer det antal Learning Camps (de gule ovaler) med det antal Lær for Livet-børn, der indgår i de forskellige afsnit i notatet, sat ind ovenover. I matrixen er lodret de deltagende årgange af børn, og vandret de tidspunkter, hvor der er indhentet data via børnenes svar på triv-

selvspørgeskemaer og faglige testresultater. Tidslinjen er dels årstal, dels hvornår data er indsamlet – forår (F), sommer (S) og efterår (E).<sup>13</sup>

Eksempelvis illustrerer Figur 1, at der i første del kun anvendes data fra de *stamkort*, Lær for Livet udarbejder for alle nye Lær for Livet-børn via oplysninger fra blandt andet de kommunale sociale sagsbehandlere, bostederne og de skoler, børnene er tilknyttet. Tidsmæssigt knytter disse oplysninger sig til den første Learning Camp, de forskellige årgange Lær for Livet-børn deltager i, og derfor er der kun antal børn på LC1'erne i Figur 1.

I tabelform ser Lær for Livet-børnene årgang 2014 til 2018 fordelt på årstal og klassetrin ved starten (LC1) således ud:

Årgang	Antal børn på LC1	Klassetrin						
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
2014	105	0	0	15	23	28	39	0
2015	84	0	2	10	19	20	22	10
2016	99	2	4	12	24	25	22	6
2017	75	2	6	10	19	18	13	7
2018	68	0	0	14	17	17	6	5
I alt	431	4	12	61	102	108	102	28

Tabel 1. Antal børn, der er startet på Lær for Livets læringsprogram i perioden 2014 til 2018.

I de følgende figurvarianter i anden del vil – som i Figur 1 – indgå en oversigt over det faktiske antal deltagende børn på de forskellige Learning Camps og de trivselsdatatyper (SDQ eller De Nationale Trivselsmålinger), der er medtaget i de forskellige afsnit af notatet.

En vigtig bemærkning er, at det undervejs kun er de børn, der har deltaget i de aktuelle Learning Camps og udfyldt spørgeskemaer eller

13. Learning Camp 2, der afholdes tre måneder efter LC1, er ikke med i oversigten, da der her ikke er indsamlet data.



deltaget i de faglige test, der indgår som del af campen. De Lær for Livet-børn, der af forskellige årsager ikke har deltaget i en camp, tælles således ikke med i datasættene herfra.

Mens der i den kortere første del som nævnt kun er stamkortdata knyttet til LC<sub>1</sub>, vil alle de senere beskrivelser og analyser i anden del inddrage data til belysning af forskelle *over tid*; typisk for tidsspændet LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> på  $\frac{3}{4}$  år. Dette benævnes i notatet *den kortere bane*, og LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> over  $2\frac{1}{4}$  år, som kaldes *den længere bane*.

### 3 Hvem deltager i Lær for Livets læringsprogram?

I juli 2013 afholdt Lær for livet-programmet sin første to ugers Learning Camp målrettet anbragte børn. Det blev starten på årlige Learning Camps med nye deltagere hvert år, og i 2018 nåede Lær for Livet op på seks årgange af deltagende børn.

Målet var i starten hundrede nye deltagere hvert år bortset fra den første 'pilotårgang' med 19 deltagere,<sup>14</sup> og alle de deltagende børn har efter den første camp mulighed for at fortsætte i læringsprogrammet, til de afslutter folkeskolen, altså op til seks år. Dette mål har næsten holdt stik, idet det årlige antal nye børn under Lær for Livets læringsprogram har været mellem omkring 70 til 100 børn. I dag ligger det samlede antal børn, der har påbegyndt et Lær for Livet-forløb, på 450 inklusive årgang 2013, og da det dækker over seks årgange, er det et gennemsnit på 75 nye børn årligt, der er startet på deres første Learning Camp (LC1) siden 2013.

På de følgende sider ses nærmere på, hvad der karakteriserer disse børn. Desuden er der en del kvantitative sammenligninger mellem data om Lær for Livet-børn ved starten på læringsprogrammet og andre anbragte børn. Der er tale om karakteristikker på baggrund af deskriptiv statistik og derfor alene beskrivende. Med fem årgange og varierende køn, anbringelsesform, alder mv. på deres første Learning Camp er Lær for Livet-børnene samlet set en broget skare. Sammenligningen med andre anbragte børns karakteristika kan derfor ikke være 'en-til-en',

---

14. Årgang 2013 havde andre faglige test, trivselsskemaer mv. end de efterfølgende årgange. Data herfra er derfor ikke medtaget i notatet.

og vi opgør derfor det nærmeste statistiske match, vi kan komme via Danmarks Statistik og andre undersøgelser. Her vil vi typisk tage afsæt i den primære aldersgruppe ved starten på Lær for Livet, som er 9-13 år, og sammenligne med statistiske data fra blandt andet Danmarks Statistik/Statistikbanken for andre anbragte børn fra 2016, som ligger midt imellem 2014 og 2018, eller fra gennemsnittet for flere årgange før og efter 2016.

### Kriterier for at blive Lær for Livet-barn

Et fællestræk er, at alle er anbragt uden for eget hjem, og det er første kriterium for at deltage i Lær for Livet.<sup>15</sup> Det andet er, at de er i alderen mellem 9 og 13 år ved starten på Lær for Livet.<sup>16</sup> Sammenholdes her antallet på 450 børn, der er startet på Lær for Livet i perioden 2013-2018, med det samlede antal anbragte børn i aldersgruppen 9-13 år i Danmark, peger det på, at mere end 10 % af alle anbragte børn i denne aldersgruppe i løbet af de sidste seks år er startet i Lær for Livet.<sup>17</sup>

Ud over alder og anbringelse er der et tredje kriterium for at kunne deltage i Lær for Livet, nemlig at "Barnet skal være kognitivt inden for normalområdet, dvs. være normalt begavet."<sup>18</sup> Det begrundes med, at der er tale om et læringsprogram med skolefaglige mål som omdrejningspunkt, men det udelukker ikke deltagelse af f.eks. børn med ADHD eller autismspektrumforstyrrelser, eller at børnene dagligt går på specialskole eller i intern skole på en døgninstitution eller et opholdssted.

---

15. For årgang 2019, som netop er startet, er dette kriterium dog udvidet til også at rumme "delvist anbragte" udsatte børn. I et nyhedsbrev den 16. maj 2019 begrundes Lær for Livet denne ændring med, at: "Anbringelsespraksissen i kommunerne har ændret sig. Der er en tendens til, at kommunerne anbringer færre børn og unge og i stigende grad anvender forebyggende foranstaltninger i hjemmet. Det kan være, at barnet delvist bor hjemme og delvist er i aflastning på institution eller hos en plejefamilie. Samtidig oplever Lær for Livet, at flere børn og unge i programmet "bliver hjemgivet". Det vil sige, de flytter hjem til den ene eller begge forældre, mens de fortsat er en del af Lær for Livet."

16. Der er dog få undtagelser fra dette alderskriterium.

17. Beregnet ud fra Statistikbanken/ANBAAR1.

18. Lær for Livets hjemmeside (<https://laerforlivet.dk>).

Endelig er der et fjerde og betydningsfuldt, men knap så formaliseret kriterium. Visitering til Lær for Livet sker via den kommune, det anbragte barn hører under, og her skal kommunen for det første tage stilling til, om den økonomiske udgift til deltagelse, som er 50.000 kr. for det første år og 15.000 kr. for de efterfølgende fem år, er godt givet ud.<sup>19</sup> For det andet om barnet vurderes egnet til at deltage i programmet. Her kan mentale og sociale vurderinger spille ind i forhold til f.eks. at skulle være væk fra de daglige, nære voksne, hvad enten det er plejeforældre eller kontaktpersoner på døgninstitutioner, i fjorten dage på en camp. Det kan være lang tid for en del anbragte børn, der ofte karakteriseres ved psykisk sårbarhed, en del emotionelle vanskeligheder og behov for kontinuerlige, nære relationer til voksne.

### Hvor landsdækkende er Lær for Livet?

Siden Lær for Livets start i 2013 har 47 kommuner haft eller har mindst ét anbragt barn, der er hjemmehørende i kommunen, tilmeldt Lær for Livet.<sup>20</sup> Det er næsten halvdelen af landets kommuner, nemlig 47 ud af 98.

Fokuseres der på, hvilke kommuner der især benytter Lær for Livets tilbud, er de fem kommuner, der i perioden 2014 til 2018 har haft flest af kommunens anbragte børn tilmeldt Lær for Livet, følgende:

Kommuner med flest børn i programmet	
København	34 børn
Aarhus	33 børn
Helsingør	28 børn
Esbjerg	24 børn
Gladsaxe	23 børn
I alt	142 børn (N=431)

Tabel 2. Antal deltagende børn i de fem kommuner, som samlet har haft flest, der er startet på Lær for Livet. (Kilde: Lær for Livets 'stamkort' over deltagende børn).

19. Beløbene er løbende justeret lidt. Tallene her er fra 2017.

20. Det er det aktuelle antal, som Lær for Livet oplyser at have samarbejde med på sin hjemmeside.

Over en tredjedel (36 %) af alle Lær for Livet-børn i årene 2014-2018 er således hjemmehørende i en af de fem ovennævnte kommuner. Region Hovedstaden er stærkt repræsenteret med tre kommuner, og ses på denne region som helhed, udgør antallet af deltagende børn fra denne region samlet 169 børn svarende til 42 % af samtlige anbragte børn i projektet.

Sammenholdes det med en landsoversigt over kommuner, der har mange anbragte børn målt ud fra populationsstørrelsen,<sup>21</sup> er billedet, at Aarhus og Gladsaxe hører til de kommuner, der har færrest anbragte børn, mens København og Helsingør har lidt flere, og kun Esbjerg Kommune er i kategorien med mange anbragte børn, og den har en særlig historie i forhold til Lær for Livet. I perioden 2014 til 2017 havde der kun deltaget to børn fra kommunen i Lær for Livet, mens der i 2018 tilmeldtes 24.

Samlet tegner der sig et indtryk af, at Lær for Livet i høj grad tiltrækker sig opmærksomhed og interesse i bykommuner med høj befolkningstæthed. Præcist hvad det kan skyldes, kan ikke besvares med de data, der er til rådighed. Forskellige økonomiske prioriteringer på anbringelsesområdet i by- og landkommuner kan være tilfældet,<sup>22</sup> mens større interesse for et læringsprogram med megen fokus på skolefaglig læring i bykommuner kan være en anden.

Generelt er der mange kommuner, der tilmelder en enkelt eller to af kommunens børn til Lær for Livet, og samtidig er der mange kommuner, der har en varierende praksis med få eller ingen et år og relativt mange et andet år. Ses på kommunefordelingen i det seneste år – 2018 – er Esbjerg som nævnt et godt eksempel herpå, og ud af de 22 kom-

---

21. Kommunernes Landsforening (2018). 'KL Nøgletal 2018'. Side 16 er der landsdækkende kort over alle anbragte børn og unge i Danmark med illustration af, hvilke kommuner der har flest anbragte i alderen 0-22 år målt ift. antal børn og unge i samme aldersgruppe i kommunen.

22. Dog skal her med, at der er tale om relativt små ekstraudgifter sammenholdt med de kommunale udgifter ifm. anbringelser. Gennemsnitsprisen (enhedsprisen) for en almindelig plejefamilie er lidt under ½ mio. kr. årligt, mens den for opholdssteder er lidt over 1,1 mio. kr. og en smule lavere for døgninstitutioner. Kilde: Børne- og Socialministeriet: Socialpolitisk Redegørelse 2018, side 307.

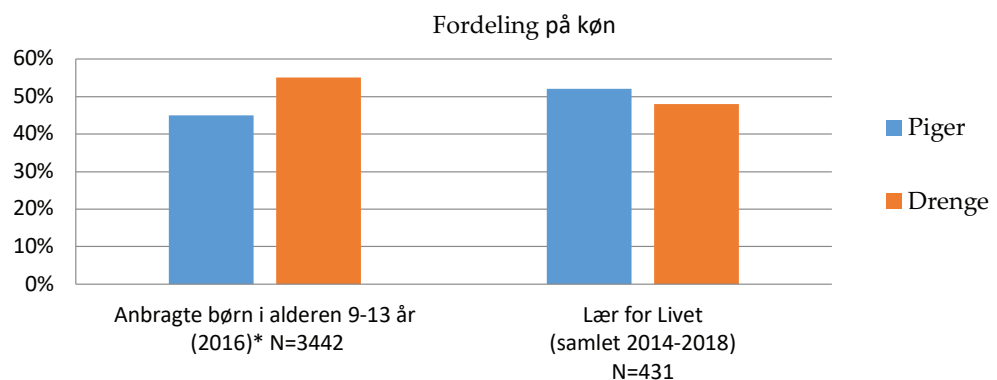
muner, der i 2018 samlet har tilmeldt 63 børn, er der 10 kommuner, der har sendt ét barn på årets Learning Camp, og 11 kommuner har tilmeldt mellem to og fire børn. De fire ovennævnte kommuner med flest tilmeldte gennem årene (altså 'top-5-listen' minus Esbjerg) har samlet i 2018 kun tilmeldt otte børn, så billedet er, at der gennem de seneste fem år har været et ret stabilt antal børn på Lær for Livets opstartscamp med i snit 85 børn årligt, men med store variationer i forhold til, hvilke kommuner der har deltagende børn, og hvor mange det er i de forskellige år.

## Karakteristik af de deltagende børn

Profilerne på de anbragte børn, der er startet på Lær for Livets Learning Camp 1 i perioden 2014 til 2018, er tema i afsnittet her. Er deres fordeling på køn, anbringelsesform, anbringelsesårsager og skoleform nogenlunde som andre jævnaldrende, anbragte børn, eller er der større forskelle, som kan ses i sammenhæng med, at vejen til deltagelse i Lær for Livet går gennem sagsbehandlernes vurderinger og indstillinger, idet de har afgørende betydning for, hvilke børn der får denne mulighed, og hvem der ikke gør.

### Køn

En af de traditionelle markører på ligheder/forskelle er køn, og sammenholdes kønsfordelingen af piger og drenge, der starter på Lær for Livet, med en tilsvarende aldersgruppe, ser procentfordelingen således ud:



Figur 2. De startende Lær for Livet-børn fordelt på køn i procent sammenholdt med alle anbragte børn. (Beregnet ud fra Statistikbanken ANBAAR1).

Køn er således et af de områder, hvor der er en relativt stor forskel mellem Lær for Livet-børnene og landsgennemsnittet. Flest drenge er på landsplan anbragt uden for eget hjem, 55 %, men blandt Lær for Livet-projektets deltagende børn er der flest piger, 52 %, og der er således en forskel på 7 procentpoint mellem de to grupperinger. Ses der på, hvordan andelen af piger er på de forskellige årgange af Lær for Livet-børn, er der mindre variationer bortset fra årgang 2014, der ligger tæt på landsgennemsnittet med et flertal af drenge. De øvrige årgange har flest piger, med årgang 2016 som den med den største andel af piger, nemlig 14 procentpoint flere, end der er drenge.

Årgang	Antal børn på LC1	Køn	
		Piger	Drenge
2014	105	46 %	54 %
2015	84	54 %	46 %
2016	99	57 %	43 %
2017	75	52 %	48 %
2018	68	54 %	46 %
I alt	431	52 %	48 %

Tabel 3. De fem Lær for Livet-børn-årgange fordelt på køn.

### Anbringelsesform

Ses dernæst på anbringelsesform, er fordelingen blandt Lær for Livet-årgangene opgjort i procent:

Årgang	Antal børn på LC1	Anbringelsesform					
		Plejefamilie (kommunal)	Plejefamilie (almindelig)	Døgninstitution	Socialpædagogisk opholdssted	Netværksfamilie	Andet
2014	105	16 %	54 %	13 %	9 %	9 %	0 %
2015	84	17 %	61 %	10 %	6 %	6 %	0 %
2016	99	10 %	62 %	8 %	13 %	6 %	1 %
2017	75	14 %	52 %	11 %	8 %	13 %	1 %
2018	68	11 %	39 %	23 %	6 %	19 %	2 %
I alt	431	14 %	55 %	12 %	9 %	10 %	1 %

Tabel 4. Anbringelsesform samlet og fordelt på årgang.

Forskellene fordelt på anbringelsesform på de forskellige årgange er relativt store, og det vidner om de variationer, der generelt kan ses fra år til år, når de deltagende børns profiler tegnes.

Variationen af døgninstitutionsanbragte er på 15 procentpoint med 8 % af alle deltagende børn i 2016 og 23 % i 2018, mens variationen i almindelig plejefamilie som anbringelsesform varierer med 23 procentpoint. Her er der 39 % af alle børn på 2018-årgangen og 62 % i 2016. Andelen af børn under netværksanbringelse er i 2015 og 2016 begge 6 %, mens den er 19 % på 2018-årgangen, altså en variation på 13 procentpoint.

De mest markante forskelle i anbringelsesmønstre er på 2016- og 2018-årgangene, men inddrages kønsfordelingen (Tabel 3), ses der ikke tilsvarende store forskelle, da andelen af piger er 57 % på 2016- og 54 % på 2018-årgangen. Sammenholdes den eneste årgang – 2014 – hvor der er en overvægt af drenge (54 %), er det nærliggende at sammenholde denne årgang med de øvrige. Fordelingen på anbringelsesform ligger på 2014-årgangen midt imellem de øvrige årgange, og fordelingen er her tæt på gennemsnittet for alle årgange. Det peger på, at der ikke er



iøjnefaldende mønstre i sammenhængen mellem køn og anbringelsesform i det samlede billede af Lær for Livet.

Næste skridt i profiltegningen af Lær for Livet-børn er at se efter ligheder og forskelle mellem det samlede antal Lær for Livet-børn og alle anbragte børn i alderen 9-13 år. Her er mønsteret således:

	Anbringelsesform					
	Plejefamilie (kommunal)	Plejefamilie (almindelig)	Døgninstitution	Socialpædagogisk opholdssted	Netværksfamilie	Andet
Alle anbragte børn i alderen 9-13 år (2016) <sup>23</sup>	3 %	60 %	15 %	9 %	9 %	5 %
Lær for Livet-børn (samlet 2014-2018)	14 %	55 %	12 %	9 %	10 %	1 %

Tabel 5. Anbringelsesform. Alle anbragte i alderen 9-13 år og Lær for Livet-børn samlet.

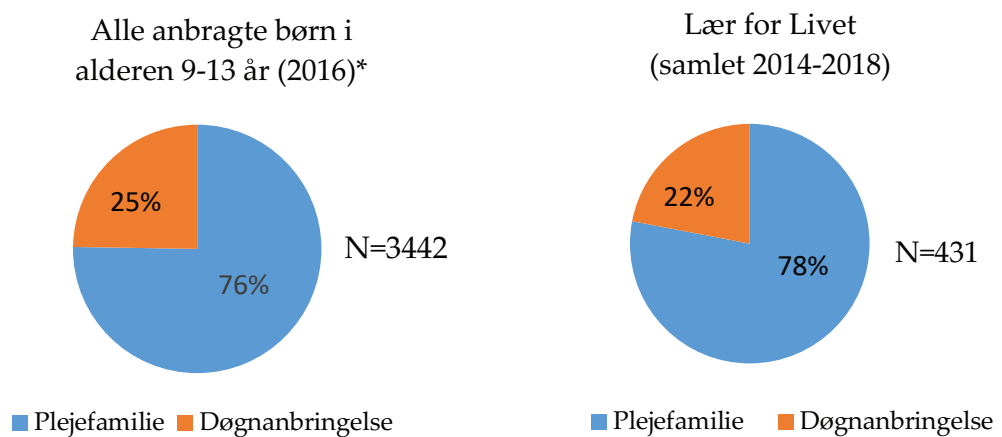
Her ses mindre forskelle (op til fem procentpoint) i anbringelsesmønstrene, bortset fra andelen af børn anbragt i kommunale plejefamilier, hvor der er en markant forskel med 3 % anbragt under denne form på landsplan og 14 % blandt Lær for Livet-deltagerne. Da de kommunale plejefamilier ofte anses for at være hyppigt anvendt som plejefamilieanbringelsesform i forhold til børn i mere komplicerede situationer, er det et fingerpeg om, at en del af de plejefamilieanbragte Lær for Livet-børn hører til i den mere belastede del af denne gruppe anbragte.

Efter dette mere detaljerede indblik i anbringelsesformer forenkles disse i de følgende beskrivelser og analyser til en opdeling i to hovedgrupper: plejefamilier (inklusive netværksanbringelser) og de mere institutionaliserede anbringelsesformer (døgninstitution og opholds-

23. Beregnet ud fra Statistikbanken/ANBAAR1.

steder). Denne todeling anvendes i en del andre overordnede beskrivelser af anbringelsesområdet som markører af en mindre indgribende og en mere indgribende foranstaltning.<sup>24</sup>

Det overordnede mønster mellem henholdsvis alle anbragte børn i alderen 9-13 år og Lær for Livet-børnene ved starten på Lær for Livet er:



Figur 3. Anbringelsesform opgjort på de to hovedkategorier (afrundede procenttal). (For alle anbragte børn beregnet ud fra Statistikbanken/ANBAAR1).

Denne fordelingsprofil på anbringelsesformerne plejefamilie og døgnanbringelse mellem henholdsvis Lær for Livet-børn, når de starter på deres første Learning Camp, og alle anbragte børn i alderen 9-13 år er således meget ens med kun få procentpoint til forskel.<sup>25</sup>

Tilføjes her kønsprofil, er andelen af piger og drenge praktisk taget identisk med omkring 80 % i plejefamilie og 20 % døgnanbragte. Sammenholdes denne fordeling med alle anbragte børn i alderen 9-13 år, er der her til gengæld en kønsforskel i anbringelsesmønstret, idet omkring 30 % af drengene er døgnanbragte, mens det gælder knap 25 % af pigerne. Her skal medtages, at der er en relativt stor overvægt af piger tilknyttet Lær for Livet sammenholdt med alle anbragte børn, men der tegner sig

24. Som nævnt i note 12 også anbringelsesformer med betydelige forskelle i forhold til de kommunale økonomiske omkostninger.

25. På ny bemærkes, at det samlede billede af de fem årgange i Lær for Livet dækker over relativt store variationer mellem årgangene på omkring 10 % fra højest til lavest på de to anbringelseskategorier.

et billede af, at især blandt Lær for Livet-drengene er der færre døgnanbragte sammenlignet med alle anbragte drenge.

### Anbringelsesårsager

En anden type data fra Lær for Livet-børnenes stamkort, som er med til at profilere Lær for Livet-børnene, er anbringelsesårsager. De vurderes af sagsbehandlerne under en § 50, stk. 2-undersøgelse og består af 17 områder, der kan medtages som ”medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager” i en afgørelse om anbringelse. Der er et afkrydsningsskema såvel for forældrene som for børnene, hvor kun det sidstnævnte er medtaget her. Ligeledes er der for overskuelighedens skyld kun medtaget de områder, som flere end 5 % af sagsbehandlerne har sat kryds ved.<sup>26</sup>

Medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet (udvalgte kategorier)	Lær for Livet-børn. Samlet årgang 2014-18 (N=431)
Skoleproblemer	25 %
Udadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer	24 %
Indadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer	23 %
Problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv.	21 %
Sundhedsforhold, helbred i øvrigt	10 %
Selvskadende, opmærksomhedskrævende adfærd	5 %
Udviklingsforstyrrelse (autisme, ADHD mv.)	7 %

Tabel 6. Medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet. Udvalgte kategorier og afrundede procenttal.

I Tabel 6 med oversigten over medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager blandt Lær for Livet-børn er ’Skoleproblemer’ den kategori, der hyppigst er noteret med 25 %, mens ’Problemer i fritid og/eller

26. De udeladte er misbrug, sindslidelse, gadebarn, fysisk funktionsnedsættelse, kriminel adfærd, sprogproblemer og uledsaget flygtningebarn. Dels falder nogle af disse uden for Lær for Livets målgruppe (jf. tidligere beskrivelse), dels er der tale om børn i alderen 9-13 år, hvor f.eks. kriminalitet og gadebarn er sjældne som medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager.

venskaber, netværk mv.' er den fjerde mest afkrydsede kategori med 21 %.<sup>27</sup>

Ses på Lær for Livet-børnene og fordelingen på køn, er forskellene mellem piger og drenge først og fremmest under de to kategorier 'Udadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer' og 'Indadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer':

Medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet	Lær for Livet-børn. Samlet årgang 2014-18		
	Alle (N=431)	Piger (N=425)	Drenge (N=206)
Skoleproblemer	25 %	25 %	22 %
Udadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer	24 %	16 %	30 %
Indadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer	23 %	25 %	19 %
Problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv.	21 %	22 %	19 %
Sundhedsforhold, helbred i øvrigt	10 %	11 %	8 %
Selvskadende, opmærksomhedskrævende adfærd	5 %	7 %	2 %
Udviklingsforstyrrelse (autisme, ADHD mv.)	7 %	4 %	8 %

Tabel 7. Medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager fordelt på køn (udvalgte kategorier og afrundede procenttal).

27. Under Statistikbanken/BU20 er der statistiske data omkring § 50, stk. 2 for alle anbragte børn med opgørelser over 'Medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet'. Det er dog ikke helt enkelt at lave en oversigt, der direkte kan sammenlignes med Lær for Livet-børnene, da Statistikbankens forløbsregisterprocedure fra 2014 er blevet ændret. Det har blandt andet betydet, at i sammenlignelige oversigter over afgørelser om anbringelser for henholdsvis årene 2011-2013 og 2014-2016 for aldersgruppen 0-11 år er andelen af børn med 'skoleproblemer' faldet fra 17 % til 0 %, og ift. 'problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv.' er den faldet fra 16 % til 0 %. Til sammenligning af de to opgørelsesperioder er 'udad- eller indadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer' kun faldet fem procentpoint og ligger relativt tæt på Lær for Livet-børnenes tilsvarende procenttal (henholdsvis 24 % og 21 %). På den baggrund er vurderingen, at uanset opgørelsesperiode er Lær for Livet-børnene med hensyn til problemer i skole og fritid/venskaber med henholdsvis 25 % og 21 % som medvirkende anbringelsesårsag hos barnet overrepræsenteret sammenholdt med andre anbragte børn og er dermed særligt karakteristisk for Lær for Livet-børnene.

Under kategorien 'Udadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer' som medvirkende årsager til anbringelse er forskellen 16 % blandt pigerne mod 30 % blandt drengene, mens det omvendte – dog ikke helt så markant – under kategorien 'Indadreagerende adfærds- og/eller tilpasningsproblemer' gør sig gældende med 25 % hos pigerne og 19 % hos drengene. En tredje kategori med en forskel på 5 % er 'Selvska-dende, opmærksomhedskrævende adfærd', hvor 7 % af sagsbehandlerne her markerer medvirkende årsager til anbringelse hos pigerne mod 2 % blandt drengene.

For de øvrige kategorier – herunder 'Skoleproblemer' – er der ikke større forskelle mellem pigerne og drengene.

### Skoleform

Hvilken skoleform er Lær for Livet-børnene tilknyttet ved opstart i Lær for Livet? Det er noteret under børnenes stamdata og er et centralt spørgsmål, da andelen af børn, der er på specialskoler eller i specialklasser, alt andet lige kan forventes at have et relativt lavt fagligt niveau ved starten på Lær for Livet sammenlignet med jævnaldrende.

Et overblik over Lær for Livet-børnenes skoleform ved starten på Lær for Livet fordelt på årgange og samlet i procentfordeling er:

Årgang	Antal børn på LC1	Skoleform				
		Kommuneskole (almindelig klasse)	Privatskole (almindelig klasse)	Specialklasse	Specialskole (selvstændig)	Intern skole (døgninstitution/ opholdssted)
2014	105	73 %	8 %	6 %	10 %	4 %
2015	84	72 %	6 %	11 %	7 %	4 %
2016	99	67 %	0 %	14 %	9 %	10 %
2017	75	72 %	3 %	9 %	10 %	6 %
2018	68	69 %	11 %	9 %	6 %	6 %
I alt	431	71 %	5 %	10 %	9 %	6 %

Tabel 8. Børnenes skoleform forud for starten på Lær for Livet (afrundede procenttal).

Igen forenkles med kun to hovedgrupper – almindelig skoleklasse og special- og socialpædagogisk foranstaltning (specialklasse, specialskole, intern skole). Her er fordelingen:

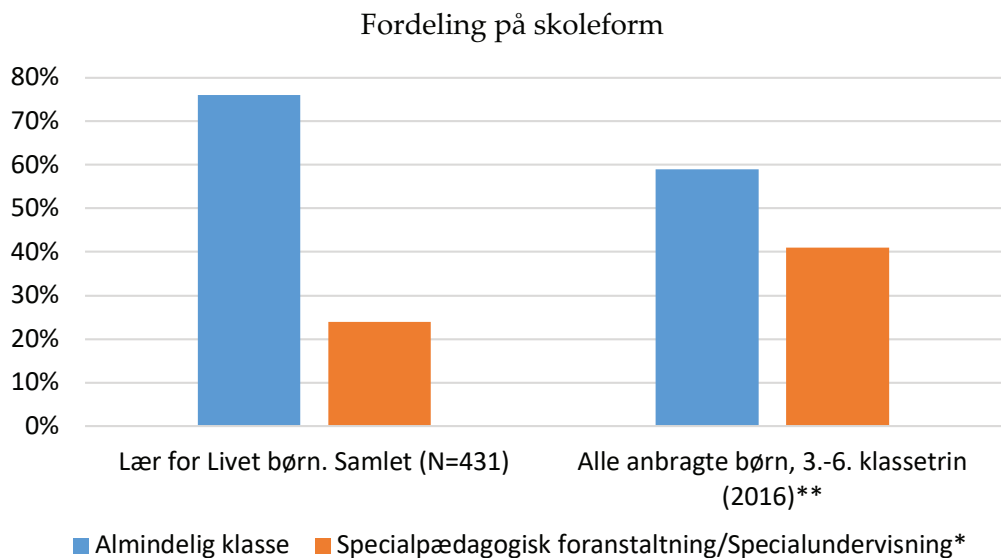
Årgang	Antal børn på LC1	Almindelig klasse	Specialpædagogisk foranstaltning
2014	105	81 %	20 %
2015	84	78 %	22 %
2016	99	67 %	33 %
2017	75	75 %	25 %
2018	68	80 %	21 %
I alt	431	76 %	24 %

Tabel 9. Lær for Livet-børnenes skoleform opdelt i almindelig undervisning og specialundervisning/specialpædagogisk foranstaltning (afrundede procenttal).

En fordeling med samlet set tre fjerdedele af Lær for livet-børnene, som går i almindelige skoleklasser ved starten på deres første Learning Camp, mens en fjerdedel går i specialklasse, specialskole eller på intern skole. Undervisningsmiljøer, der alle signalerer særlige skolefaglige vanskeligheder. Igen med relativt store forskelle mellem årgangene med flest med specialpædagogisk baggrund på 2016-årgangen – 33 % – mod 20 % på årgang 2014 og 21 % på årgang 2018. Igen et udtryk for Lær for Livets varierende årgangsprofiler, da 2016-årgangen er den med flest piger (57 % – i almindelighed er der flest drenge henvist til specialpædagogiske foranstaltninger), mens årgang 2018 er kendetegnet ved at være den årgang med flest børn anbragt i døgntilbud (29 %).

Tages kønsvariationer med, er der relativt store forskelle på, hvilken skoleform pigerne og drengene er tilknyttet. 31 % af drengene var under specialpædagogiske undervisningsformer ved starten på Lær for Livet, mens den tilsvarende procentdel blandt pigerne var 18 %. En forskel på 13 %, som så også betyder, at mens 82 % af pigerne går i almindelige klasser, gælder det 69 % af drengene.

Profilen på Lær for Livet-børn kan nu sammenholdes med anbragte børn på landsplan. Ses der på procenttallene for gruppen af alle anbragte børn på 3.-6. klassetrin, som knap 9 ud af 10 af Lær for Livet-børnene er på ved starten af den første Learning Camp, sammenholdt med resten på henholdsvis 1.-2. klassetrin og 7. klassetrin (jf. Tabel 1), er andelen, der går i specialklasse, på specialskole eller i intern skole i et døgn tilbud, her 41 % mod 24 % af Lær for Livet-børnene.



Figur 4. Fordeling på skoleform af Lær for Livet-børn og alle anbragte børn på 3.-6. klassetrin. (Afrundede procenttal).

Der er således en markant forskel med over 15 procentpoint flere Lær for Livet-børn, der går i almindelig klasse ved starten af Lær for Livet (men altså med variationer mellem procentdel af piger og drenge), sammenholdt med alle anbragte alderssvarende børn, men trods denne procentforskel mellem andre anbragte børn i aldersgruppen og Lær for Livet-børnene ligger de med 24 % dog samtidig markant over samtlige skolebørn på 3.-6. klassetrin, hvor 4 % er under specialpædagogiske undervisningsformer.<sup>28</sup>

28. Udregnet på grundlag af Statistikbanken/UDDAKT22. De børn, der modtager specialundervisning, fordeler sig med 6 % drenge og 2 % piger.

### Skoletrivsel – en enkelt markør

Som overgang til anden del, hvor Lær for Livet-børnenes trivsel i tiden efter starten på læringsprogrammet er hovedtemaet, skal et enkelt spørgsmål herfra medtages i karakteristikken af Lær for Livet-børnene ved deres start på Lær for Livets første Learning Camp.

Det er det allerførste af de nationale trivselsmålingernes 40 spørgsmål:<sup>29</sup> "Er du glad for din skole?". Det anvendes ofte som en enkelt markør på elevernes oplevelse af, om de trives og oplever sig veltilpasse på den skole, de går på.

	"Er du glad for din skole?"					Antal børn
	Aldrig	Sjældent	En gang imellem	Tit	Meget tit	
Lær for Livet-børn	3 %	5 %	26 %	39 %	26 %	N=243
Alle skolebørn 2017/18 (4.-6. klassetrin) <sup>30</sup>	1 %	3 %	17 %	41 %	37 %	N=151.719

Tabel 10. Svarfordeling blandt Lær for Livet-børnene ved starten på Lær for Livet og alle børn 4.-6. klassetrin. (Afrundede procenttal).

Det er ikke mere end 4 procentpoint, der adskiller de Lær for Livet-børn, der har et meget negativt billede af deres skole via svarkategorierne 'Aldrig' eller 'Sjældent' og alle skolebørn på samme klassetrin. Samtidigt udgør disse børn 8 % af alle de Lær for Livet-børn, der starter på deres første Learning Camp. En umiddelbart overraskende lille andel, når der sammenholdes med de tidligere beskrivelser i første del med fokus på skolevanskeligheder.

Andelen af Lær for Livet-børn, der svarer midt mellem med 'En gang imellem', er noget højere med 26 %, men størstedelen på 65 % sætter deres kryds i spørgeskemaets to positive svarmuligheder 'Tit' eller

29. I anden del kan afslutningsvist læses mere om de nationale trivselsmålinger og antallet af deltagende Lær for Livet-børn, der her er 243.

30. DCUM Rapport (2018). 'Resultater fra den nationale trivselsmåling 2018', side 19.



'Meget tit'. Sammenholdt med alle skolebørns svarmønstre er Lær for Livet børnenes her noget lavere, da de to positive svarkategorier blandt alle skolebørn i alt er 78 %, altså 13 procentpoint højere.

Her er der tale om svarmønstre på kun et ud af mange spørgsmål i de nationale trivselsmålinger, men dog et fingerpeg om, at Lær for Livet-børnene, når de selv skal svare på, om de er mere eller mindre glade for deres hjemskole, samlet set ikke markerer stærk mistro og negative oplevelser i forhold til den skole, de går på.

## Delkonklusion

Karakteristik af Lær for Livet-børnene er først og fremmest:

- Som landsdækkende læringsprogram har Lær for Livet børn fra næsten halvdelen af landets kommuner, flest fra 'bykommuner' med høj befolkningstæthed, og eksempelvis Region Hovedstaden tegner sig alene for 42 % af de deltagende børn.
- Der er en lille overvægt af piger, 52 %, og dermed 48 % drenge. Det er en relativt stor forskel på 7 % fra landsgennemsnittet for anbragte i samme aldersspænd. Her udgør pigerne 45 % og drengene 55 %.
- Med hensyn til anbringelsesform er 78 % anbragt i familiepleje, og 22 % er anbragt på døgninstitution/opholdssted. Det ligger tæt på fordelingen af alle anbragte i samme aldersgruppe, hvor 76 % er i plejefamilie og 24 % på institution.
- 75 % af Lær for Livet-børnene går i en almindelig skoleklasse, mens 25 % går på specialskole, i specialklasse eller er på intern skole. For alle anbragte børn i samme aldersgruppe er omkring 40 % tilknyttet specialpædagogiske foranstaltninger. Lær for Livet-børnene ligger således en del under gennemsnittet med en forskel på 15 procentpoint færre under specialpædagogiske foranstaltninger.
- Hyppigt medvirkende anbringelsesårsager hos børnene (§ 50, stk. 2 udredning) er skoleproblemer og problemer i fritiden og/eller med venskaber, netværk mv.

Det samlede indtryk af Lær for Livet-børnene er, at de sammenholdt med andre anbragte børn hører til i 'mellemlgruppen' med hensyn til tyngden af sociale, emotionelle og skolefaglige vanskeligheder. Suppleres her med data fra trivselsundersøgelserne (se s. 51-98), er indtrykket også, at der er en mindre overvægt af piger med emotionelle vanskeligheder.

## 4 Trivselsmæssig udvikling blandt Lær for Livet-børnene

Anden del er notatets omdrejningspunkt. Mens det forrige notat, udgivet i 2018, havde fokus på skolefaglige tendenser i kort- og langtidsperspektiv, er temaet i dette notat et andet, nemlig trivsel, herunder børnenes oplevelse af mestring, motivation og sociale og emotionelle ressourcer i såvel skole- som fritidsliv. Samtidig ændres perspektivet fra at se på et 'øjebliksbillede' med en karakteristik af de børn, der startede på Lær for Livet i første del, til at se på børnenes trivselsudvikling over tid.

Trivsel er en dimension, der indgår i stort set alle undersøgelser om forudsætninger for en vellykket skolegang for alle skolens elever og efterfølgende parathed til videre uddannelse efter grundskolen. Især i forbindelse med socialt udsatte og fagligt udfordrede børn, herunder for en af de mest udsatte grupper, anbragte børn, er det en vigtig dimension. Trivsel er et bredt begreb, som det eksempelvis formuleres i Socialpolitisk redegørelse 2018: "Resultater fra den nationale trivselsmåling i skolen peger på, at anbragte børn og unge i større grad mangler en række personlige kompetencer, som kan være en vigtig forudsætning for at klare sig fagligt godt i skolen. En tidlig indsats målrettet anbragte børn og unge i grundskolen bør derfor både handle om at styrke barnets faglige færdigheder og samtidig at få støttet op om og udviklet barnets personlige kompetencer, herunder koncentrationsevne, samarbejdsevne, selvtillid og selvværd mv."<sup>31</sup>

---

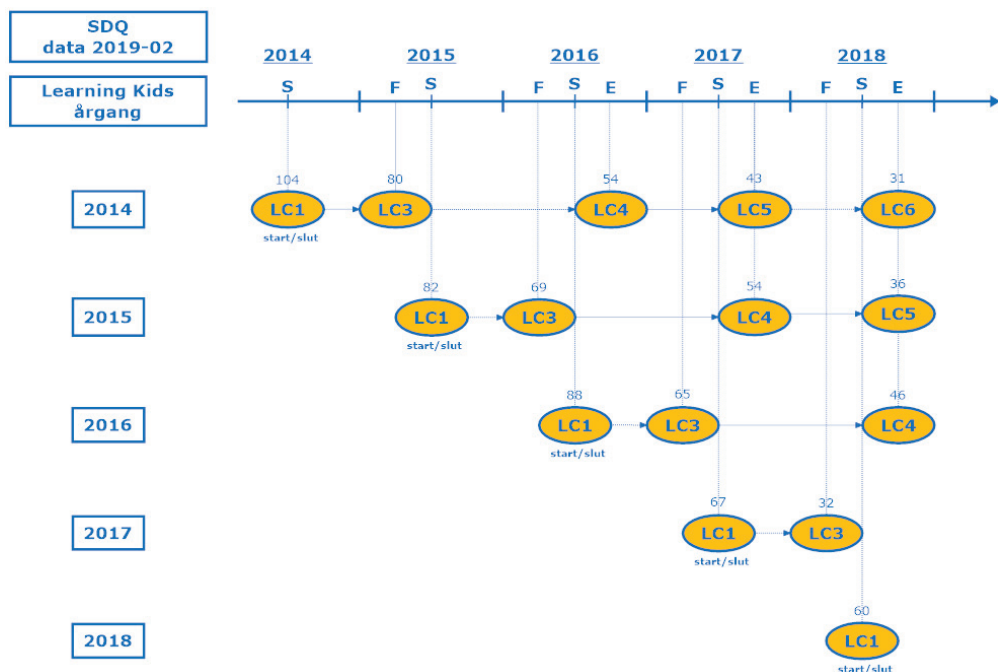
31. Børne- og Socialministeriet (2018). 'Socialpolitisk Redegørelse 2018', side 164.

## Om data og metode

Anden del bygger først og fremmest på data fra løbende SDQ-spørgeskemaindsamlinger og de nationale trivselsmålinger på de årlige camps, hvor der her er medtaget årgangene 2014 til 2018, og alle data er indsamlet af Lær for Livet og stillet til rådighed for følgeforskningen.

Undervejs i teksten vil der løbende være metodiske overvejelser over beskrivelsesform og den statistiske analysemodel *Individual Growth Model*.<sup>32</sup>

En samlet oversigt over trivselsdata og antal børn, der har besvaret spørgeskemaerne, ser således ud:



Figur 5. Antal deltagende Lær for Livet-børn i SDQ over tid og årgange. LC2 er ikke medtaget, da der ikke er gennemført test og målinger på denne camp.

32. Singer, J.D. (1998). 'Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models'. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24(4), 323-355.

Før trivselsbeskrivelser og analyser præsenteres, er der behov for at konkretisere det relativt store frafald af Lær for Livet-børn fra camp til camp.

Datamaterialet omfatter som udgangspunkt alle de Lær for Livet-børn på årgangene 2014-2017, der har udfyldt SDQ-skemaer på LC1. I alt 341 deltagende børn med data på den kortere bane, mens 275 børn havde data på den længere bane. Dette skyldes, at årgang 2017 ikke var nået til LC4 i foråret 2019, hvor datakørslerne afsluttedes. Undervejs i datakørslerne og ved validering af data viste et uventet mønster sig; nemlig, at der var et meget stort frafald af børn, der deltog på henholdsvis LC3 og LC4. Med anvendelse af *parrede data* i analyserne betyder det, at antal Lær for Livet-børn, der repræsenteres i analyserne, reduceredes til:

- 231 børn på den kortere bane og dermed et frafald på 32 %
- 147 børn på den længere bane og dermed et frafald på 46 %.

Dette relativt store frafald af deltagende børn fra LC1 til henholdsvis LC3 og LC4 er dels et mindre antal børn (15 %), der efter LC1 er blevet udmeldt fra Lær for Livet, dels hovedparten bestående af Lær for Livet-børn, der fortsat er med i læringsprogrammet, men som af forskellige grunde ikke er med på LC3 og/eller LC4.

En omfattende *fracfaldsanalyse* er derfor gennemført med en *logistisk regressionsmodel* for at undersøge, om det er nogle bestemte børn, der falder fra. Tabellen nedenfor giver et overblik over frafaldet på de forskellige årgange, køn, klassetrin og anbringelsesformer.

		LC1	Antal frafald	
			LC1 til LC3	LC1 til LC4
Demografiske variable		Antal	Frafald (%)	Frafald (%)
Årgang	2014	104	25 (24 %)	51 (49 %)
	2015	82	17 (21 %)	29 (35 %)
	2016	88	30 (34 %)	47 (53 %)
	2017	67/0	38 (57 %)	–
Køn	Pige	176/138	55 (33 %)	61 (44 %)
	Dreng	163/134	53 (31 %)	64 (48 %)
Klassetrin	3. kl	44/35	12 (27 %)	17 (49 %)
	4. kl	82/64	17 (21 %)	27 (42 %)
	5. kl	89/72	31 (35 %)	33 (46 %)
	6. kl	91/81	30 (33 %)	41 (51 %)
Anbringelsesform	Plejefamilie	259/209	76 (29 %)	84 (40 %)
	Døgn- og opholdssted	82/65	34 (41 %)	43 (66 %)
I alt		341 <sup>33</sup> /274 <sup>34</sup>	110 (32 %)	127 (46 %)

Tabel 11. Oversigt over frafaldet.

Børn, der indgår i analyserne på den kortere bane, udgøres af de fire årgange 2014-2017. 341 børn startede på LC<sub>1</sub>, men på LC<sub>3</sub> var frafaldet på 110 børn. Et frafald på 32 %. Ifølge Tabellen dækker denne procentdel over et spænd mellem 21 % til 57 %, alt afhængigt af hvilken strata der betragtes. Børn, der indgår i analyserne på den længere bane, udgøres af de tre årgange 2014-2016. 274 børn startede på LC<sub>1</sub>, men på LC<sub>4</sub> var frafaldet på 127 børn. Et frafald på 46 %, der dækker over et spænd mellem 35 % til 66 %.

*På den kortere bane:* En logistisk regressionsmodel peger på, at køn, klassetrin og anbringelsesform ingen effekt har på frafaldsprocenten

33. De fire årgange 2014-2017.

34. De tre årgange 2014-2016.

eller med andre ord, at f.eks. frafaldet blandt piger og drenge ikke er signifikant forskelligt. Analysen viser også, at årgang 2017 har en signifikant højere frafaldsprocent end årgangene 2014-2016. I relation til de faglige test, der er gennemført i løbet af projektet, viser det sig, at der ikke kan peges på en signifikant effekt af frafaldet. Ligeledes viser det sig, at SDQ-skalaerne ingen signifikant effekt har på frafaldet – undtagen på SDQ-skalaerne 'Samlede vanskeligheder' og 'Følelsesmæssige vanskeligheder'. Effekten er moderat – flere vanskeligheder, større risiko for frafald.

*På den længere bane:* Alle de demografiske variable på nær anbringelsesform og til dels årgang har ingen effekt på frafaldet. Fra faldet blandt børn anbragt på døgn- og opholdssted er på 66 % mod 40 % plejefamilieanbragte.

Vores konklusion er på denne baggrund, at frafaldet på den kortere og den længere bane ikke er systematisk skævt i relation til de områder, der indgår i analyserne. Det betyder, at vores vurdering er, at selvom mange flere børn havde deltaget på LC<sub>3</sub>/LC<sub>4</sub>, ville det ikke forrykke resultaterne nævneværdigt.<sup>35</sup>

## **Mental trivsel belyst ved 'Strengths and Difficulties Questionnaire'-data – en introduktion til SDQ**

Selvom spørgeskemaet SDQ, som navnet indikerer, handler om at identificere børn og unges styrkesider og vanskeligheder, er det kendt for mest at have fokus på vanskelighederne: "Oprindeligt er SDQ udviklet som første trin i en undersøgelse af, hvor hyppigt der i en befolkning optræder væsentlige børnepsykiatriske problemstillinger hos børn og unge. Det har imidlertid vist sig, at SDQ også er velegnet til at beskrive og forstå vanskeligheder, der ikke har nået et omfang, der nødvendiggør indsats på specialistniveau."<sup>36</sup>

---

35. Fra faldsanalysen er uddybet i notatets Bilag 1.

36. Carsten Obel, Jon Arnfred, Katrine Svendsen, Nete Breinholm, Lotte Langkilde og Signe Herbers Poulsen (2016). 'Måling af mental sundhed med spørgeskemaet SDQ. Anvendelse af SDQ i Skolesundhed.dk'. Center for Sundhedssamarbejde, Aarhus Universitet, side 13 (kan downloades). På de følgende to sider citeres herfra, medmindre andet fremgår.

At SDQ har vundet stor udbredelse, skyldes, at det er et enkelt måleredskab med kun 25 spørgsmål, at det er normbelagt, og ikke mindst at det er et af de få spørgeskemaer til trivselsmåling, der er nationalt og internationalt udbredt og dermed kan bruges til sammenlignende studier.

Lær for Livet har siden 2014 gennemført løbende SDQ-spørgeske-marunder på de forskellige Learning Camps, og selvom det anbefales kun at anvende SDQ til børn over 11 år med begrundelsen, at yngre børn kan have ”vanskeligt ved at svare ud fra det relativt lange tidsperspektiv (seks måneder), som SDQ dækker” (side 16), er der i vores oversigter også medtaget de relativt få Lær for Livet-børn, der er under 11 år.

Undervejs beskrives SDQ mere indgående, men som afsæt lidt om den måde, SDQ inddrages på i det følgende. De 25 spørgsmål er udformet, så det er muligt at indkredse fem dimensioner, hvor de engelske betegnelser og forkortelser, der i det følgende anvendes i tabeller og figurer, er med her i parentes:

1. **Vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER).**

Denne dimension ”beskriver forskellige aspekter af barnets sociale funktion med fokus på forholdet til jævnaldrende.” (s. 23)

2. **Følelsesmæssige symptomer (EMOTION)**

Denne dimension ”beskriver følelsesmæssige vanskeligheder og omfatter adfærd, som er relateret til angst, depression og funktionelle problemer.” (side 24)

3. **Adfærdsmæssige symptomer (CONDUCT)**

Denne dimension ”beskriver adfærdsmæssige problemer og omfatter adfærd, som er relateret til en mere udadrettet – og i de fleste sammenhænge – socialt uacceptabel adfærd.” (side 25)

4. **Hyperaktiviteter/opmærksomhedsvanskeligheder (HYPER)**

Denne dimension har til ”formål at beskrive impulsivitet, hyperaktivitet og opmærksomhedsproblemer.” (side 23)

5. **Sociale styrkesider (PROSOC)**

Denne dimension skal identificere barnets prosociale sider.



Under PROSOC er en høj score positiv, mens de andre subdimensioner skal identificere vanskeligheder, hvorfor en høj score her er negativ. PROSOC er derfor adskilt fra de fire andre dimensioner således, at den optræder selvstændigt i oversigter, mens de øvrige dimensioner lægges sammen og udtrykkes med en enkelt score (EBDTOT – *Emotional and Behavioral Difficulties Total*).

Når denne skelnen mellem to overordnede scorer – PROSOC og EBDTOT (med de fire øvrige subskalaer *emotion, conduct, hyper* og *peer*) – nævnes indledningsvis, er det, fordi SDQ i mange undersøgelser og rapporter forenkles således, at det kun er EBDTOT-scoren, der indgår. Her vil vi i det følgende inddrage såvel de sociale styrkesider (PROSOC) samt de samlede vanskeligheder (EBDTOT) og de fire dimensioner herunder, da det kan være med til at nuancere, om den samlede EBDTOT-score på det underliggende niveau er karakteriseret ved centrale variationer i forhold til, om det er emotionelle, adfærdsmæssige eller måske problemer i forhold til jævnaldrende, der især ser ud til at gøre sig gældende for Lær for Livet-børnene. Her støtter vi os til beskrivelsen af SDQ'ens forskellige anvendelsesmuligheder som omtalt i vejledningen hertil: ”Ved en høj samlet problemscore er det vigtigt at undersøge baggrunden. For at forstå baggrunden for den høje samlede problemscore bør man i givet fald se på del-scorerne for at få et indtryk af, hvilken type adfærdsproblemer der er centrale” (ibid., side 21).

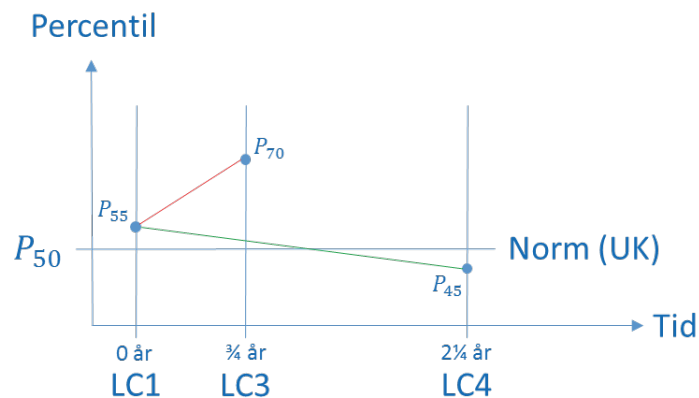
## Approksimativ beskrivelse og statistisk analyse af Lær for Livet-børnenes mentale trivsel

### Percentil-beskrivelse<sup>37</sup>

For SDQ-instrumentet findes der en reference, som giver et billede af normen. I dette tilfælde refereres der til UK-normen for instrumentet. Den approksimative percentil-beskrivelse illustrerer, at hvis et gennem-

37. Percentil beregnes ved  $\Phi^{-1}(x - \bar{x}_{\text{norm}}/s_{\text{norm}})$ , hvor  $x$  er gennemsnitsbarnets råscore,  $\bar{x}_{\text{norm}}$  og  $s_{\text{norm}}$  er hhv. skalaens gennemsnit og standardafvigelse, og  $\Phi^{-1}$  er den inverse fordelingsfunktion for den standardiserede normalfordeling.

snitsbarn eksempelvis placerer sig på 55-percentilen ved start på LC1 og på 70-percentilen på LC3  $\frac{3}{4}$  år efter, har Lær for Livet-barnet løftet sig 15 placeringer i denne  $\frac{3}{4}$ -års periode målt med percentil-skridt på percentil-rangstigen. Det vil sige, at gennemsnitsbarnet kommer fra en situation, hvor 55 % af børnene i norm-referencegruppen ligger lavere, til en placering, hvor 70 % ligger lavere. I resultaterne er dette angivet med:  $P_{55}$  til  $P_{70} = \uparrow 15$ . På LC4  $2\frac{1}{4}$  år efter LC1 placerer gennemsnitsbarnet sig på 45-percentilen. Gennemsnitsbarnet er faldet med 10 placeringer i denne  $2\frac{1}{4}$ -års periode. Dette angives ved  $P_{55}$  til  $P_{45} = \downarrow 10$ . Dette kan illustreres ved en deskriptiv figur (model), som ses nedenfor:



Figur 5. Percentilmodellen.

Figuren illustrerer, om gennemsnitsbarnet ligger over eller under normen, som er 50-percentilen= $P_{50}$ , og om der er en fremgang eller tilbagegang på den kortere bane  $\frac{3}{4}$  år (LC1 til LC3) og den længere bane  $2\frac{1}{4}$  år (LC1 til LC4).

Her er det vigtigt fortsat at være opmærksom på, at SDQ er bygget op på den måde, at en opadgående indplacering på percentil-rangstigen er positiv, når det drejer sig om sociale styrkesider (PROSOC), mens den er negativ, når det angår børnenes samlede trivselsmæssige vanskeligheder (EBDTOT) med de fire subskalaer.

Den approksimative percentil-beskrivelse for et gennemsnitsbarn gør det muligt at illustrere en relativ placering over tid på en enkelt måde.

## Statistisk model

De enkelte børns 'råscore' indgår i percentil-beregningen, som tjener det formål at give et deskriptivt billede af udviklingen. En sådan score er alene beregnet som en sum af de kategoriserede svarkategorier jf. vejledningen til SDQ. Derimod indgår det enkeltes barns percentil/råscore ikke i de statistiske analyser. I stedet anvendes her resultaterne af en psyko-metrisk analyse af data i form af en såkaldt Rasch-model på baggrund af data. I de statistiske modeller er det således det enkelte barns Rasch-score på SDQ-instrumentet, der indgår.<sup>38</sup>

Den anvendte statistiske model til analysering af trivselsudviklingen er den såkaldte *Individual Growth Model*,<sup>39</sup> hvor vi har udarbejdet en række modeller med henblik på at kontrollere for baggrundsvariable som køn, klassetrin, Lær for Livet-årgang, anbringelsesform og suppleret med faglige resultater hentet fra følgeforskningens forrige notat.<sup>40</sup>

De endelige slutmodeller bygger på en simultan strategi med *step-wise selection* for udvælgelse af signifikante effekter, og i analyserne anvendes *parrede data* således, at hvert enkelt Lær for Livet-barns SDQ-trivsels scorer på de forskellige camps indgår parvis i analyserne henholdsvis på den kortere bane over  $\frac{3}{4}$  år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> og den længere bane over  $2\frac{1}{4}$  år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.

## Deltagere

Antallet af børn på LC<sub>1</sub>, der har en SDQ-måling, er børn fra fem Lær for Livet-årgange, 2014-18, i alt 400 børn, på LC<sub>3</sub> er det fire Lær for Livet-årgange, 2014-2017, i alt 246 børn, og på LC<sub>4</sub> er det tre Lær for Livet-årgange, 2014-2016, i alt 154 børn.

Antallet af børn, der indgår i trivselsudviklingsanalysen på den kortere bane, er i alt 233 børn – hvorfor det ikke er 246 børn, skyldes, at 13 børn ingen SDQ-måling har på LC<sub>1</sub>. Antallet af børn, der indgår i

---

38. I Bilag 2 er en beskrivelse af de psykometriske egenskaber for SDQ.

39. Singer, J.D. (1998). 'Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models'. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24(4), 323-355.

40. Kjeldsen, C.C., A. Torre & S. Langager (2018). 'Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb'. DPU, Aarhus Universitet. (Kan downloades).

trivselsudviklingsanalysen på den længere bane, er i alt 146 børn – hvorfor det ikke er 154 børn, skyldes, at otte børn ingen SDQ-måling har på LC1. Bemærk, at de 233 børn både har en SDQ-måling på LC1 og LC3, og at de 146 børn både har en SDQ-måling på LC1 og LC4.

I de følgende to afsnit gennemføres tre forskellige analyser ud fra den statistiske model *Individual Growth Model* på de to SDQ-hovedskalaer PROSOC og EBDTOT med dens fire subskalaer: PEER, EMOTION, CONDUCT og HYPER. Indledningsvis skal nævnes, at de psykometriske egenskaber af de to SDQ-hovedskalaer PROSOC, der består af fem items, og EBDTOT, som består af 20 items, er blevet valideret vha. en *Partial Credit Model* (en udvidet Rasch-model), og hovedresultatet heraf er, at de fem items i PROSOC måler én dimension, og de 20 items i EBDTOT måler to dimensioner: De 5 items, som indgår i HYPER, måler den ene dimension, og de resterende 15 items, der indgår i CONDUCT, EMOTION og PEER, måler den anden dimension. Den anden dimension i EBDTOT vil i det følgende blive betegnet DIFTOT (samlede vanskeligheder).<sup>41</sup>

Det første afsnit indeholder to analyseformer: marginal analyse, hvor kun tid indgår som faktor, og simultananalyse I, hvor både tid, Lær for Livet-årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform indgår som faktorer. Det efterfølgende afsnit indeholder én analyseform: simultananalyse II, der udvider simultananalyse I med børnenes skolefaglige præstationer i matematik, stavning og læsning. Fælles for begge afsnit er, at trivselsudviklingen både belyses på *den kortere bane* over  $\frac{3}{4}$  år fra LC1 til LC3 og på *den længere bane* over  $2\frac{1}{4}$  år fra LC1 til LC4.

*Den kortere bane* fra LC1 til LC3 er fra starten på Lær for Livet-læringsprogrammet i juli, hvor de mødes med de andre børn på Lær for Livet-årgangen. Denne camp følges op med en kortere camp omkring efterårsferien (LC2) og året efter med LC3 omkring Kr. Himmelfartsdag. Undervejs møder børnene typisk også deres kommende mentor enten i løbet af efteråret eller efter årsskiftet. Alt i alt et opstartsår med mange nye indtryk og måske udfordringer for mange af de deltagende børn.

---

41. I notatets Bilag 2 er der en statistisk metodebegrundelse herfor.

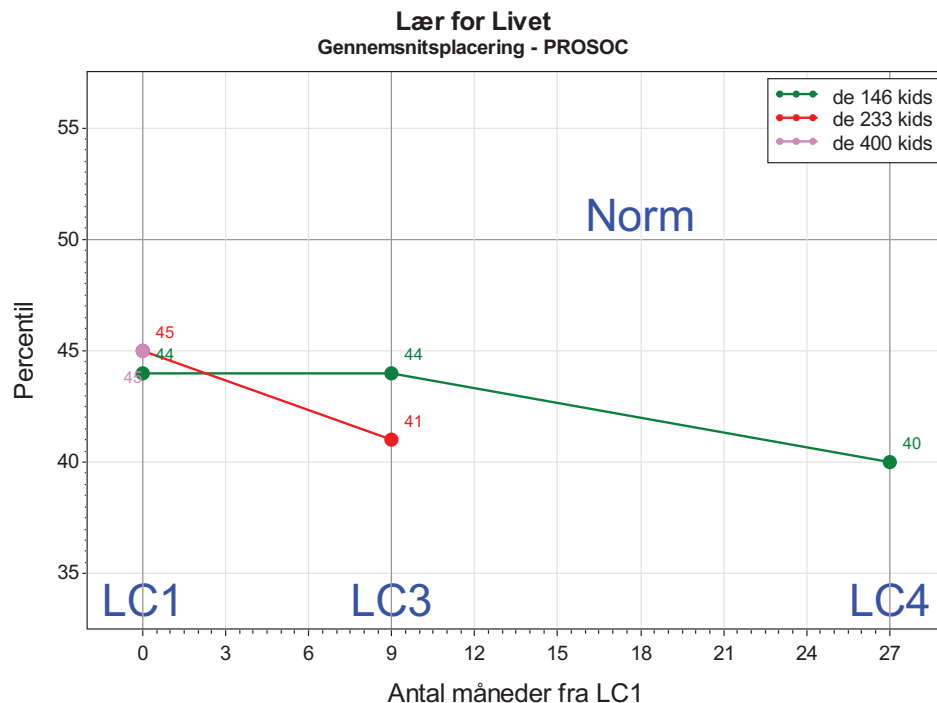
På den længere bane over 2¼ år fra LC1 til LC4, hvor børnenes status som Lær for Livet-deltagere for manges vedkommende er blevet en mere integreret del af deres dagligdag med jævnlige møder med deres tilknyttede mentor og deltagelse i Learning Camps.

### SDQ-trivselsmålinger over ¾ og 2¼ år – tid, årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform

Dette afsnit indeholder udviklingsanalyser for de to hovedskalaer PROSOC og EBDTOT med dens fire subskalaer: PEER, EMOTION, CONDUCT og HYPER. Både percentil-beskrivelse og statistisk analyse anvendes.

#### Sociale styrkesider – PROSOC

På percentil-skalaen er høj indplacering mest positiv, og det samlede billede for forandringer over henholdsvis ¾ år (LC1 til LC3) og 2¼ år (LC1 til LC4) ser således ud:

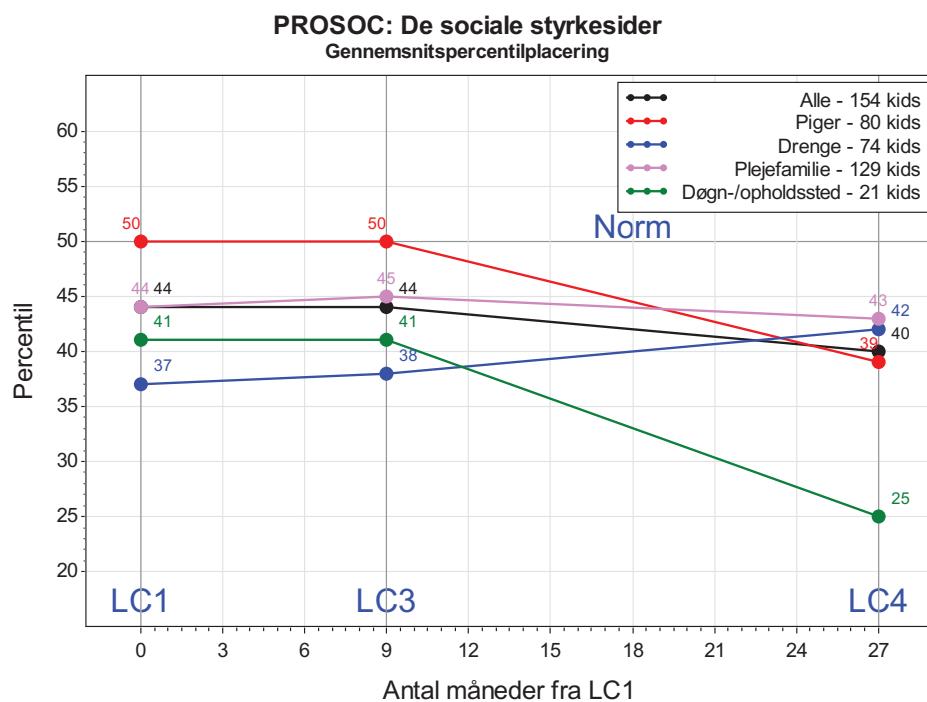


Her er der ikke større bevægelser på percentil-ranglisten. Samlet indplaceres Lær for Livet-børnene lidt under normen, alle 400 børn med  $P_{45}$ , og på den kortere bane har de 233 børn en lille nedgang fra  $P_{45}$  til  $P_{41}$ , og på den længere bane har de 146 børn en lille nedgang fra  $P_{44}$  til  $P_{40}$ .

Den statistiske analyse viser da også, at ses der alene på udviklingen over tid (marginalanalysen), er der ingen signifikante tidseffekter fra LC1 til henholdsvis LC3 og LC4 – billedet er uændret.

Den anden analyseform: Simultananalyse I, hvor Lær for Livet-årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform inddrages, har tid, Lær for Livet-årgang, klassetrin og anbringelsesform ingen signifikant effekt på barnets sociale styrkesider på den kortere og længere bane. Derimod har køn en signifikant effekt på PROSOC på den kortere bane, men ikke på den længere bane. Pigerne har således signifikant højere sociale styrkesider sammenlignet med drengene på den kortere bane. Hvorfor dette ikke er gældende på den længere bane, skyldes muligvis det mindre antal børn med SDQ-måling, og at forskellen mellem kønnene udjævnes over 2¼ år, jævnfør figuren nedenfor.

Udviklingen for de 154 børn, som har en SDQ-måling på LC4, kan illustreres via percentil-rangstigen som vist i følgende figur:



Pigerne indplaceres her ved LC1 på  $P_{50}$  og drengene på  $P_{37}$ , og mens der her ikke er forandring i percentil-indplaceringen fra LC1 til LC3, kan der ses en udvikling fra LC3 til LC4, hvor pigernes indplacering falder med 11 percentiler fra  $P_{50}$  til  $P_{39}$ , mens drengenes indplacering samlet set øges om end i mindre grad fra  $P_{37}$  til  $P_{42}$ , og ved LC4 ligger drengene tre percentiler højere end pigerne. Men bemærk, at den statistiske analyse viste, at der hverken var en signifikant udvikling på den kortere eller den længere bane kontrolleret for Lær for Livet-årgang, køn, klasstrin og anbringelsesform.

Med hensyn til anbringelsesform, hvor plejefamilie er illustreret med den rosa farve og døgn-/opholdssted med grønt, ses store forskelle i percentil-indplaceringerne. Mens plejefamilie er jævn fra LC1 til LC4 (fra  $P_{44}$  til  $P_{43}$ ), dykker døgn-/opholdssted i samme periode med 16 percentil-pladser (fra  $P_{41}$  til  $P_{25}$ ), altså i negativ retning. På et deskriptivt niveau ses øgede forskelle med hensyn til sociale styrkesider mellem familieplejeanbragte og institutionsanbragte, men på det statistisk analytiske niveau med den anvendte *Individual Growth Model* er antallet af svar under LC4-målingen med eksempelvis kun 21 svar fra Lær for Livet-børn anbragt på døgninstitution eller opholdssted så lavt, at den statistiske usikkerhed er stor.

Summary af de to statistiske analyseformer: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for PROSOC på LC1, LC3 og LC4 følgende:

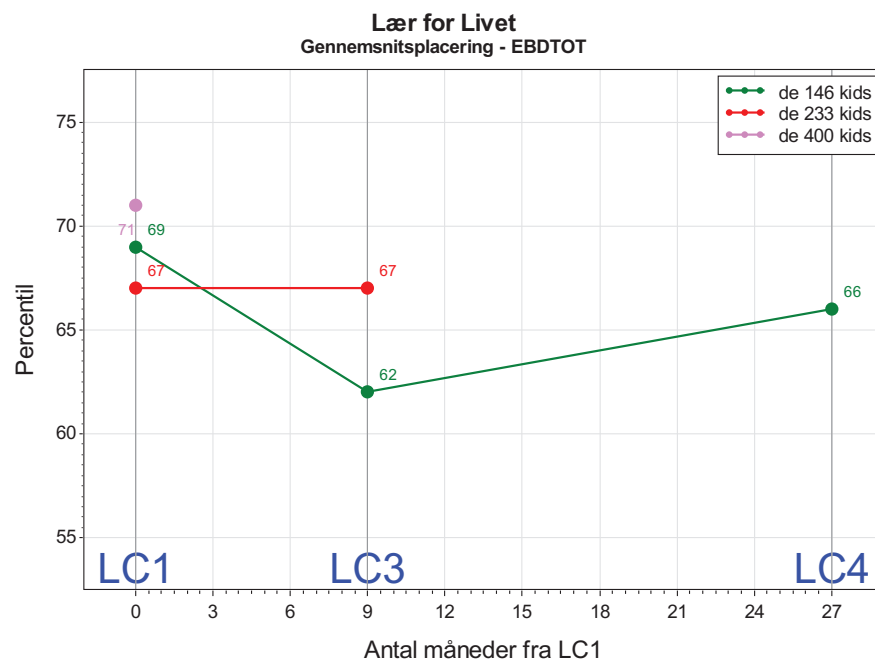
PROSOC=	Den kortere bane ( $n = 233$ )			Den længere bane ( $n = 146$ )		
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal	1,66	1,48	–	1,59	1,51	–
Simultan I	♀: 1,74 ♂: 1,39	♀: 1,74 ♂: 1,39	–	1,56	1,56	–

Den første analyseform, Marginal, på den kortere bane viser den forventede Rasch-score for PROSOC på 1,66 og 1,48 på hhv. LC1 og LC3. Altså et fald i sociale styrkesider, men faldet er insignifikant, hvilket er indikeret ved, at tid="–". På den længere bane er faldet fra 1,59 til 1,51.

Også her er faldet insignifikant. I den anden analyseform, Simultan I, viser analyserne på den kortere bane, at køn har en signifikant effekt på PROSOC, men ikke på den længere bane. Pigerne scorer højere end drengene på den kortere bane. Hverken på den kortere eller længere bane er der nogen signifikante tidseffekter.

### Samlede emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder – DIFTOT

Den anden SDQ-hovedskala handler om børnenes vanskeligheder, og her repræsenterer høje indplaceringer på percentil-skalaen øgede vanskeligheder. I figuren nedenfor ser det samlede billede for forandringer fra LC1 til LC3/LC4 således ud:



Normen for alle børn på  $P_{50}$  er helt nede på percentil-aksen, og det illustrerer – som også beskrevet tidligere (tabel 12) – at Lær for Livet-børnene gennemsnitligt ligger betydeligt over normen med en indplacering på percentil-rangstigen på omkring  $P_{70}$  ved starten på Lær for Livet. På det deskriptive niveau ses, at mens udviklingen fra LC1 til LC3 er uændret ( $P_{67}$ ), dykker den på LC1-LC4-grafen med syv percentiler – altså et mindre fald i de samlede vanskeligheder – for derefter at stige



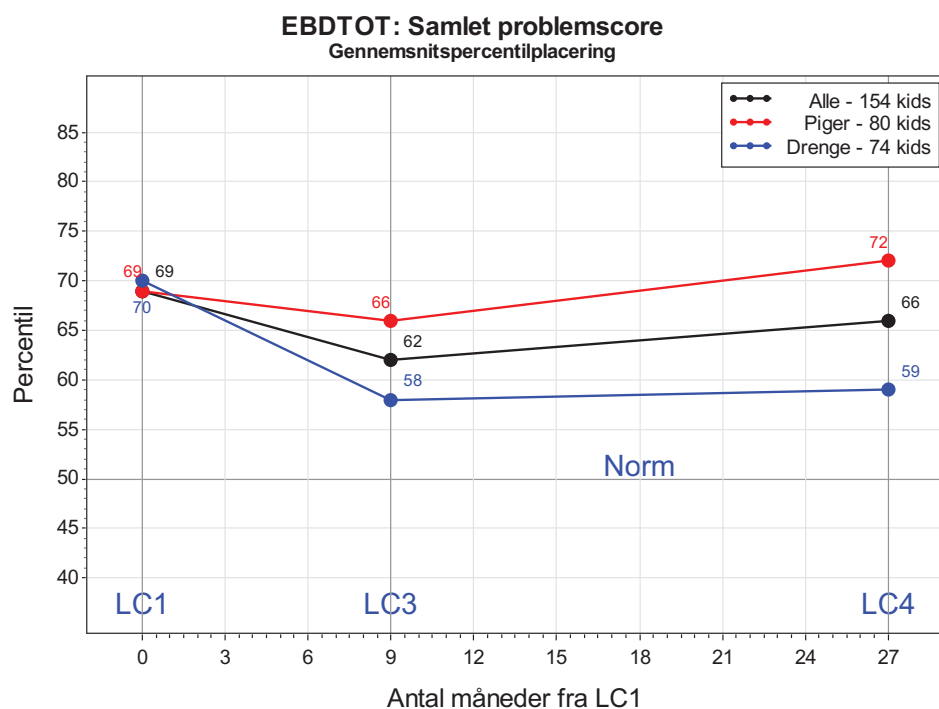
med fire, således at forskellen fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> er et lille fald på tre procentiler.

Den statistiske marginalanalyse viser da også, at der ikke på baggrund af dette datagrundlag kan peges på en signifikant udvikling over tid, hverken på den kortere eller længere bane.

På næste analyseniveau, Simultanalyse I, viser der sig signifikante forskelle på to områder. Køn og klasstrin har signifikante effekter på DIFTOT. Med hensyn til klasstrin viser analysen, at der er signifikante forskelle på den måde, at Lær for Livet-børnene på 3.-4. klasstrin samlet set har flere vanskeligheder end børnene på 5.-6. klasstrin på den kortere bane (LC<sub>1</sub>-LC<sub>3</sub>), men som under PROSOC viser det sig, at forskellene udjævnes på den længere bane, når der ses på udviklingen fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.

Noget tilsvarende gør sig gældende i forhold til køn. På den kortere bane udviser pigerne samlet set flere trivselsvanskeligheder end drengene. Sammenholdes her med PROSOC, er billedet således, at pigerne på samme tid udtrykker flere sociale styrker og flere vanskeligheder end drengene målt med SDQ, men over tid udjævnes forskellene frem mod LC<sub>4</sub>.

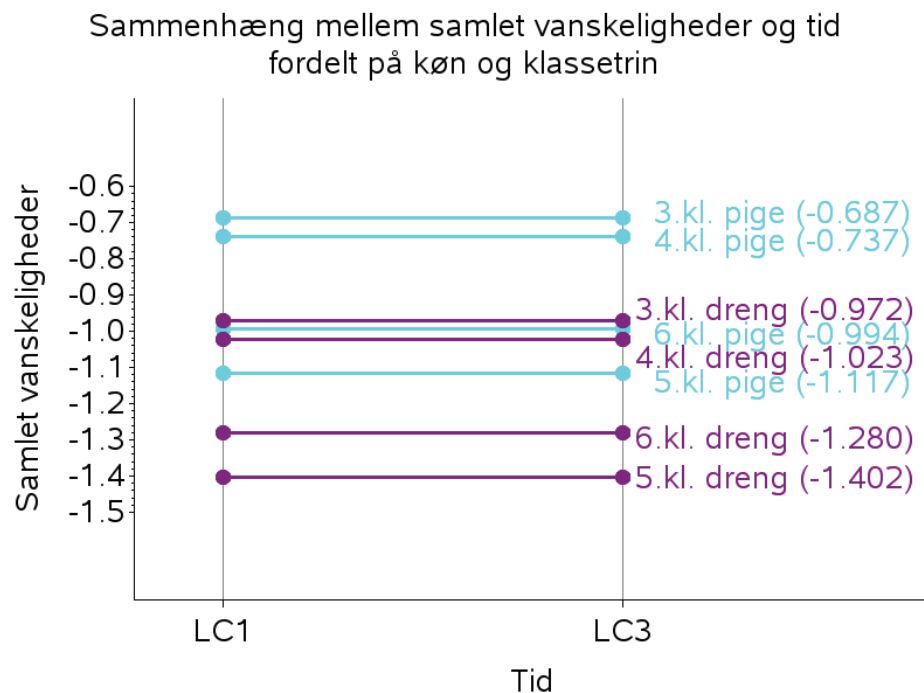
Som under PROSOC kan et deskriptivt indtryk af tendenser over tid illustreres via variationer over køn:



Her giver resultatet indtryk af, at mens piger og drenge under første Learning Camp placerer sig tæt på hinanden på percentil-rangstigen, daler pigernes percentil-placering en smule ( $P_{69}$  til  $P_{66}$ ), mens drengenes daler med 12 percentiler fra  $P_{70}$  til  $P_{58}$  – altså en positiv udvikling – for derefter frem mod LC4-målingen at være stort set uændret, mens pigerne fra LC1 til LC4 stiger en smule (tre percentiler).

Samlet set viser den statistiske marginalanalyse med kun tid som faktor, at der ikke er signifikante forskelle hverken på den kortere eller den længere bane.

På næste analyseniveau, Simultanalyse I, viser der sig signifikante forskelle mellem køn og klasstrin, men kun på den kortere bane. Pigerne har flere samlede vanskeligheder end drengene, samtidig med at 3.-4. klasstrin-børn har flere vanskeligheder end 5.-6. klasstrin-børn:



Figuren illustrerer, at pigerne på 3. og 4. klasstrin er den gruppe, der har flest vanskeligheder under SDQ-målingerne fra LC1 til LC3, mens drengene på 5. og 6. klasstrin har færrest, og på tværs af de fire klasstrin har drengene samlet færre vanskeligheder under SDQ-skalaen DIFTOT.

Denne forskel udjævnes dog på den længere bane ved SDQ-målingen på LC4, og ansues udviklingen over tid på det deskriptive niveau med percentil-rangstigen, er indtrykket et generelt om end mindre fald i samlede SDQ-vanskeligheder over det første  $\frac{3}{4}$  år efterfulgt af en mindre stigning i samlede vanskeligheder over de efterfølgende  $2\frac{1}{4}$  år frem til LC4.

Resumé af de to statistiske analyseformer, Marginal og Simultan I, på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for DIFTOT på LC1, LC3 og LC4 følgende:

DIFTOT=	Klasse-trin og køn	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal		-1,04	-1,07	–	-1,04	-1,16	–
	3. kl-♀:	-0,69	-0,69				
	4. kl-♀:	-0,74	-0,74				
	5. kl-♀:	-1,12	-1,12				
	6. kl-♀:	-0,99	-0,99				
Simultan I				–	-1,10	-1,10	–
	3. kl-♂:	-0,97	-0,97				
	4. kl-♂:	-1,02	-1,02				
	5. kl-♂:	-1,40	-1,40				
	6. kl-♂:	-1,28	-1,28				

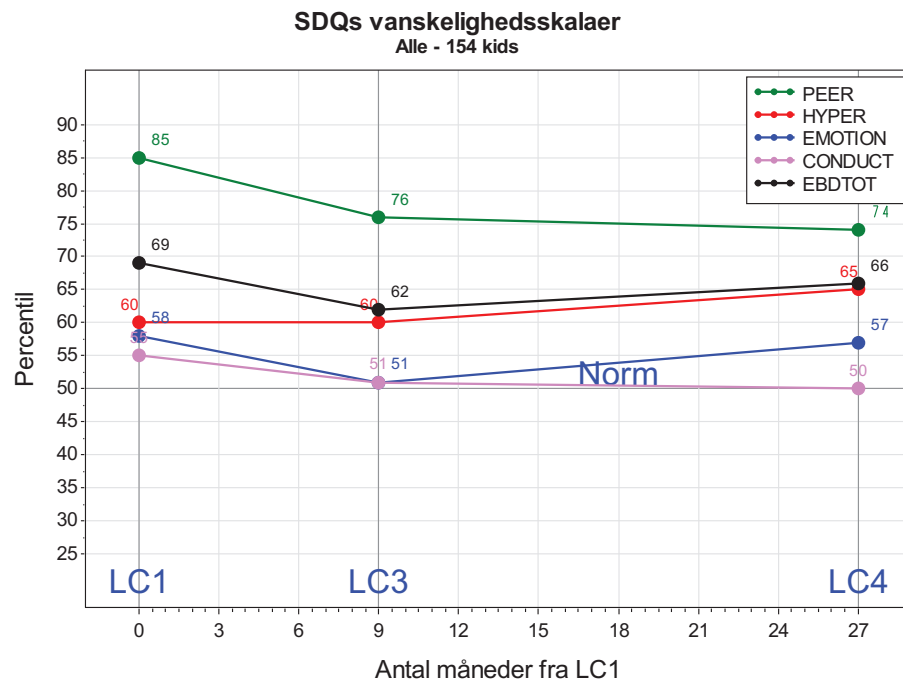
For den første analyseform, Marginal, på den kortere bane er den forventede Rasch-score for DIFTOT på -1,04 og -1,07 på hhv. LC1 og LC3. Hvilket er et lille fald i samlede vanskeligheder, men faldet er insignifikant, hvilket er indikeret ved, at tid="—" på den længere bane er faldet fra -1,04 til -1,16. Også her er faldet insignifikant. I den anden analyseform, Simultan I, viser analyserne på den kortere bane, at køn og klassetrin har signifikante effekter på DIFTOT, men ikke på den længere bane. 3.-4.-klassepigerne har de højeste samlede vanskeligheder og 5.-6.-klasse-drengene har de mindste samlede vanskeligheder på den kortere bane. På den længere bane har hverken køn eller klassetrin nogen signifikant effekt på DIFTOT. Endvidere viser analyserne, at der hverken på den kortere eller længere bane er nogen signifikante tidseffekter.

Hvordan disse tendenser viser sig, når der ses på forskelle mellem de fire subskalaer under EBDTOT, er tema i det følgende.

### SDQ-subskalaerne under samlede vanskeligheder (DIFTOT)

Det samlede DIFTOT-billede dækker over meget forskellige former for emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder, sådan som de kommer til udtryk i de fire SDQ-subskalaer: Vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER), følelsesmæssige symptomer (EMOTION), adfærdsmæssige symptomer (CONDUCT) og hyperaktivitet/opmærksomhedsproblemer (HYPER).

Lad os først betragte de fire subskalaers gennemsnitlige indplacering på percentil-rangstigen:



På ny med opmærksomhed på, at en høj percentil-score er lig med øgede vanskeligheder, ses i figuren relativt store forskelle i percentil-indplaceringerne i relation til de fire subskalaer for samlede vanskeligheder (EBDTOT).

Skalaen EBDTOT ligger klart, og naturligt nok, midt imellem de fire subskalaer, idet EBDTOT udgøres af subskalaerne PEER, EMOTION, CONDUCT og HYPER. Subsкалаen vanskeligheder ift. jævn-

aldrende (PEER) ligger højest på percentil-rangstigen, derefter ligger subskalaen hyperaktivitet/opmærksomhedsproblemer (HYPER) næsthøjest, og sluttelig ligger subskalaerne følelsesmæssige symptomer (EMOTION) og adfærdsmæssige symptomer (CONDUCT) nogenlunde ens og lavest på percentil-rangstigen.

I SDQ-målingen ved starten på Lær for Livet er der en forskel i percentil-indplaceringerne på en lille tredjedel – mellem adfærdsvanskeligheder (CONDUCT på  $P_{55}$ ) og vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER på  $P_{85}$ ). Ved LC4 er afstanden lidt – men ikke meget – reduceret til en forskel på 24 percentiler mellem PEER på  $P_{74}$  og CONDUCT på  $P_{50}$ .

Når de fire SDQ-subskalaer beskrives via indplacering på percentil-rangstigen, er indtrykket, at der er tale om relativt små variationer på den længere bane på nær for PEER. I den statistiske marginalanalyse med kun tid som faktor udviser tre af de fire subskaler ingen signifikante forskelle – hverken på den kortere eller længere bane. Undtagelsen er her PEER, hvor der på den længere bane er en signifikant forskel fra LC1 til LC4. Det vendes der tilbage til nedenfor.

Den statistiske simultananalyse I, hvor der kontrolleres for Lær for Livet-årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform, viser ikke signifikante forskelle på den kortere eller længere bane under subskalaerne adfærdsvanskeligheder (CONDUCT) og hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (HYPER). Det gør den derimod under subskalaerne vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER) og emotionelle symptomer (EMOTION).

Under EMOTION bekræftes de tidligere indtryk af, at pigerne i SDQ-målinger udviser større emotionelle vanskeligheder end drengene såvel på den kortere som den længere bane, og udtrykt ved forskellene mellem piger og drenge på percentil-rangstigen kan det illustreres på følgende vis:

EMOTION	Percentil-placering		Ændringer på den længere bane (grøn positiv og rød negativ)
	på LC1	på LC4	
Piger	P <sub>67</sub>	P <sub>72</sub>	5 percentiler
Samlet	P <sub>58</sub>	P <sub>57</sub>	1 percentil
Drenge	P <sub>47</sub>	P <sub>39</sub>	8 percentiler

Tabel 12. EMOTION percentil-forskelle mellem piger og drenge fra LC1 til LC4.

Et udtryk for, at pigerne på den længere bane (LC1-LC4) har en gennemsnitligt negativ udvikling beskrevet ud fra percentil-rangstigen, mens drengene har en positiv udvikling. Hen over de 2¼ år er forskellen i percentil-indplacering øget fra 20 percentiler mellem piger og drenge på LC1 til 33 percentiler på LC4. Samtidig ses også, at drengene ligger under SDQ-normen og altså i en SDQ-sammenhæng scorer bedre (=lavere) end 'børn i al almindelighed', mens pigerne ligger et stykke over SDQ-normen på P<sub>50</sub>.

Vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER) er den anden subskala med faktorer, som har signifikante effekter. Som den eneste af de seks SDQ-skalaer (altså EDBTOT og PROSOC medtaget) viser den statistiske marginalanalyse, at tid har en signifikant effekt på PEER, men kun på den længere bane og her i positiv retning; det vil sige, at Lær for Livet-børnene har færre vanskeligheder ift. jævnaldrende på LC4 sammenlignet med starten på Lær for Livets LC1. Selvom køn under den statistiske simultananalyse ikke udviser signifikant betydning hverken på den kortere eller længere bane, kan en sammenligning mellem piger og drenge på deskriptivt percentil-niveau dog signalere en tendens over tid: nemlig at drengene har et jævnt fald i den gennemsnitlige percentilplacering fra LC1 over LC3 til LC4, mens pigerne har et relativt stort fald fra LC1 til LC3 på 14 percentiler for derefter igen at stige fra LC3 til LC4 med seks percentiler:

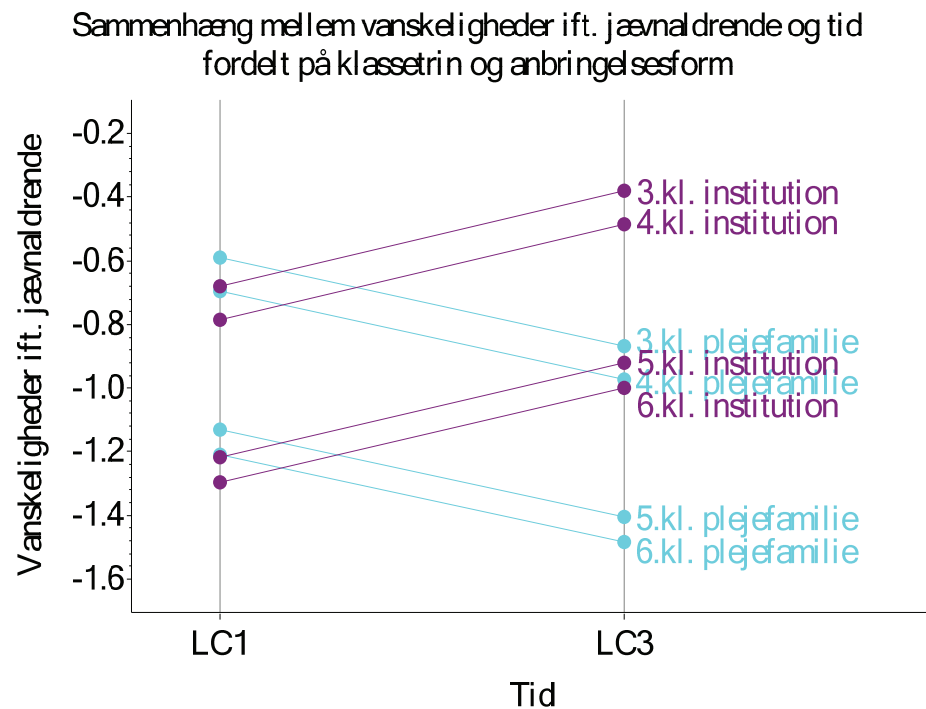
PEER	Percentil-placering			Ændringer på den længere bane (grøn positiv og rød negativ)
	på LC1	på LC3	på LC4	
Piger	P <sub>88</sub>	P <sub>74</sub>	P <sub>80</sub>	8 percentiler
Samlet	P <sub>85</sub>	P <sub>76</sub>	P <sub>74</sub>	11 percentiler
Drenge	P <sub>83</sub>	P <sub>78</sub>	P <sub>68</sub>	15 percentiler

Tabel 13. PEER percentil-forskelle mellem piger og drenge fra LC1 til LC4.

I den statistiske simultananalyse I er der tre faktorer, nemlig tid, klassetrin og anbringelsesform, der viser signifikante effekter på den kortere bane (LC1-LC3), og én faktor, tid, på den længere bane. Faktoren anbringelsesform er i øvrigt den eneste, der er repræsenteret i de statistiske SDQ-analyser med en signifikant effekt. På den korte bane er konklusionen, at:

- *Klassetrin* har en signifikant effekt på vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER), idet 3.-4.-klasse-børnene har flere vanskeligheder på subskalaen end 5.-6.-klasse-børnene.
- *Anbringelsesform* har en signifikant effekt på vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER), idet der her ingen forskel er imellem børn anbragt i familiepleje og børn anbragt på døgninstitution/opholdssted på LC1, men derimod en forskel på LC3.
- *Tid* har en signifikant effekt på vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER), således at børn anbragt i familiepleje over tid får færre vanskeligheder ift. jævnaldrende, og børn anbragt på døgninstitution/opholdssted får flere vanskeligheder ift. jævnaldrende over den korte bane.

Dette kan sammenfattes i følgende figur, hvor de lilla grafer markerer børn på døgninstitution/opholdssted og de turkise grafer plejefamilieanbragte:



Af figuren ovenfor ses, at 3.-4.-klasse-børn har signifikant flere vanskeligheder ift. jævnaldrende end 5.-6.-klasse-børn både på LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub>. Det kan også aflæses, at børn anbragt på døgninstitution/opholdssted oplevede flere vanskeligheder ift. jævnaldrende fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>, mens der er et signifikant positivt fald i vanskeligheder ift. jævnaldrende fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> for børn anbragt i plejefamilie. På den længere bane har tid som eneste faktor en signifikant effekt på PEER. Der er et signifikant fald i vanskeligheder ift. jævnaldrende fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.

I det følgende præsenteres i kondenseret form et resumé af hver af subskalaerne og for hvert af de to analytiske strategier (statistiske analyseformer).

Resumé af de to analytiske tilgange for vanskeligheder ift. jævnaldrende: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for PEER på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:



PEER=	Klasse- trin og anbrin- gelses- form	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal		-0,98	-1,15	-	-0,98	-1,26	-
Simultan I	3. kl-P <sup>42</sup> :	-0,59	-0,87				
	4. kl-P:	-0,70	-0,97				
	5. kl-P:	-1,13	-1,41				
	6. kl-P:	-1,21	-1,49				
	3. kl-O:	-0,68	-0,38	+	-0,98	-1,26	+
	4. kl-O:	-0,78	-0,49				
	5. kl-O:	-1,22	-0,92				
	6. kl-O:	-1,30	-1,00				

Resumé af de to analytiske tilgange for emotionelle symptomer: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for EMOTION på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

EMOTION=	Køn	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal		-1,12	-1,21		-1,15	-1,13	
Simultan I	♀:	-0,84	-0,84	-	-0,82	-0,82	-
	♂:	-1,49	-1,49	-	-1,47	-1,47	-

Resumé af de to analytiske tilgange for adfærdsmæssige symptomer: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for CONDUCT på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

42. P=plejefamilie og O=døgn-/opholdssted.

CONDUCT=	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal	-1,13	-1,05	-	-1,09	-1,28	-
Simultan I	-1,09	-1,09	-	-1,18	-1,18	-

Resumé af de to analytiske tilgange for hyperaktivitet/opmærksomhedsproblemer: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for HYPER på LC1, LC3 og LC4 følgende:

HYPER=	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Marginal	-0,41	-0,30	-	-0,40	-0,23	-
Simultan I	-0,36	-0,36	-	-0,31	-0,31	-

I næste afsnit følger den tredje statistiske analyse i tilknytning til SDQ-svarmønstrene, Simultananalyse II.

## SDQ-trivselsmålinger sammenholdt med Lær for Livet-børnenes skolefaglige præstationer

En af de grundlæggende ideer bag Lær for Livets læringsprogram var forskningsresultater, der pegede på, at bedre skolefaglige præstationer blandt anbragte børn og unge var blandt de mest betydende faktorer for øget trivsel og deres fremtidige muligheder.<sup>43</sup>

Dette er temaet i afsnittet her, hvor den statistiske Simultananalyse II, hvor faktorerne tid, Lær for Livet-årgang, køn, klassetrin og anbringelsesform sammenholdes med Lær for Livet-børnenes skolefaglige testresultater fra LC1 til LC3, som opgjort i Fagligt Notat nr. 1,<sup>44</sup>

43. En vigtig inspirationskilde for design af læringsprogrammet Lær for Livet var artiklen: Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A. Aldenius Isaksson (2011).

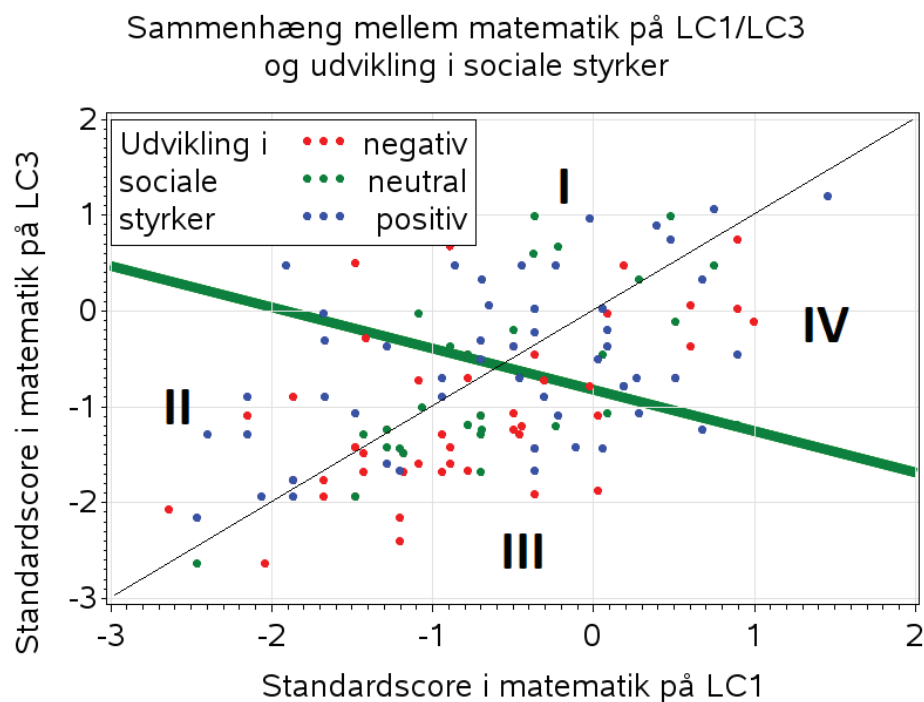
'Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study'. I: *Adoption & fostering*, volume 35, number 1.

44. Kjeldsen, C.C., A. Torre & S. Langager (2018). 'Skolefaglige kort- og langtids-effekter af intensive læringsforløb'. DPU, Aarhus Universitet.

suppleret med faglige testresultater fra LC4. Når det især er matematik (FG) frem for stavning (STP) og læseprøverne (TLP), der dukker op under LC4, skyldes det, at tre ud af fire Lær for Livet-børn her er nået op på 7. klassetrin eller højere. Det betyder, at der på disse klassetrin ikke er alderssvarende Hogrefe-skolefaglige test, og antallet af testresultater derfor er meget lavt sammenholdt med LC1 og LC3.

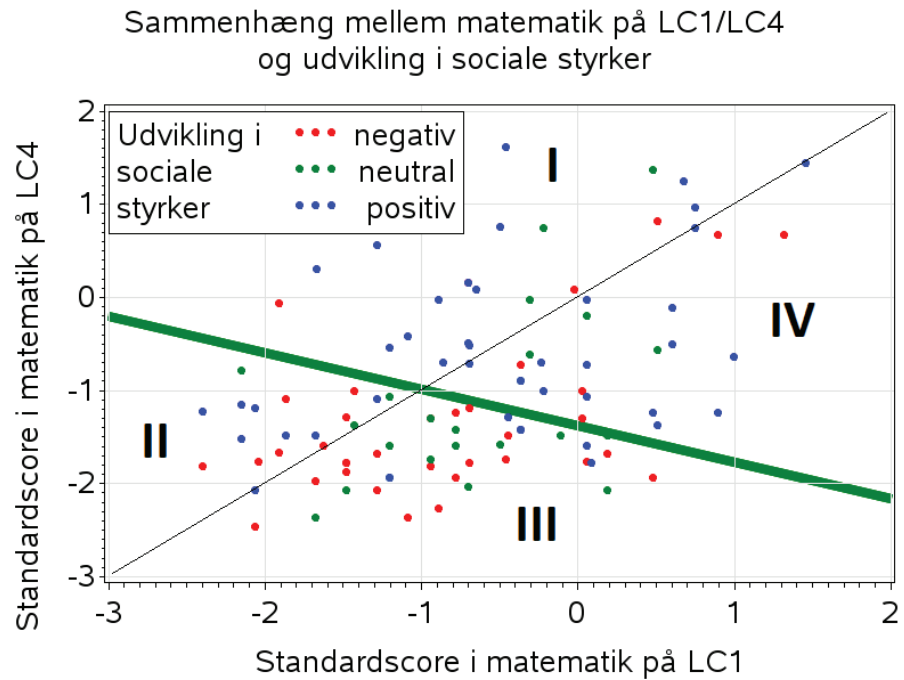
### Sociale styrkesider – PROSOC

På den kortere bane (LC1-LC3) er konklusionen på Simultananalyse II, at vekselvirkningen mellem *stavning* har en signifikant effekt på et barns sociale styrkesider (PROSOC). Derimod har *stavning* og *læsning* ingen effekt. På LC1 gælder, at jo større standardscore i matematik,<sup>45</sup> jo mindre er sociale styrkesider, hvorimod det er omvendt på LC3: jo højere standardscore i matematik, jo flere sociale styrkesider. Udviklingen i sociale styrkesider, hvilket vil sige differencen mellem barnets sociale styrkesider på LC3 og LC1, illustreres i figuren nedenfor, hvor den grønne linje angiver en neutral udvikling i sociale styrkesider. Over linjen er udvikling i sociale styrkesider positiv, og under linjen er den negativ.



45. Beregnes ved  $z = (x_{FG} - \bar{x}_{FG})/s_{FG}$ , hvor  $x_{FG}$  er antal rigtige,  $\bar{x}_{FG}$  og  $s_{FG}$  er hhv. gennemsnitsværdi og standardafvigelse. *FG* refererer til Hogrefes prøver.

På den længere bane (LC<sub>1</sub>-LC<sub>4</sub>) viser analysen ligeledes, at vekselvirkningen mellem har en signifikant effekt på et barns sociale styrkesider. På LC<sub>1</sub> gælder, at jo større standardscore i matematik, jo mindre er sociale styrkesider, hvorimod det er omvendt på LC<sub>4</sub>: jo højere standardscore i matematik, jo flere sociale styrkesider. Dette resultat illustreres i figuren:



- i område I er der fremgang i matematik og fremgang i prosoc
- i område II er der fremgang i matematik og tilbagegang i prosoc
- i område III er der tilbagegang i matematik og tilbagegang i prosoc
- i område IV er der tilbagegang i matematik og fremgang i prosoc.

Konklusionen er, at matematik har en signifikant effekt på PROSOC på den måde, at

- Jo højere score i matematik på LC<sub>1</sub>, jo lavere sociale styrker
- Jo højere score i matematik på LC<sub>3</sub>/LC<sub>4</sub>, jo højere sociale styrker.

Summary af den statistiske analyseform Simultananalyse II på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for PROSOC på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

PROSOC=	Den kortere bane (n = 233)		Den længere bane (n = 146)			
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Simultan II	♀:1,72 – 0,118z <sub>0</sub> ♂:1,38 – 0,118z <sub>0</sub>	♀:1,95 + 0,275z <sub>1</sub> ♂:1,60 + 0,275z <sub>1</sub>	+	1,51 – 0,117z <sub>0</sub>	1,92 + 0,298z <sub>1</sub>	+
Udvikling <sup>46</sup>	$\Delta prosoc = 0,225 + 0,118z_0 + 0,275z_1$		$\Delta prosoc = 0,410 + 0,117z_0 + 0,298z_1$			

### Samlede emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder – DIFTOT

På den kortere bane viser resultatet af Simultananalyse II, at stavning og læsning ingen signifikant effekt har på sammenhængen for DIFTOT, hvorimod matematik har en signifikant effekt på barnets samlede vanskeligheder. Sammenhængen mellem matematik og samlede vanskeligheder er, at jo højere standardscoren er i *matematik*, jo færre samlede trivselsvanskeligheder og *vice versa*.

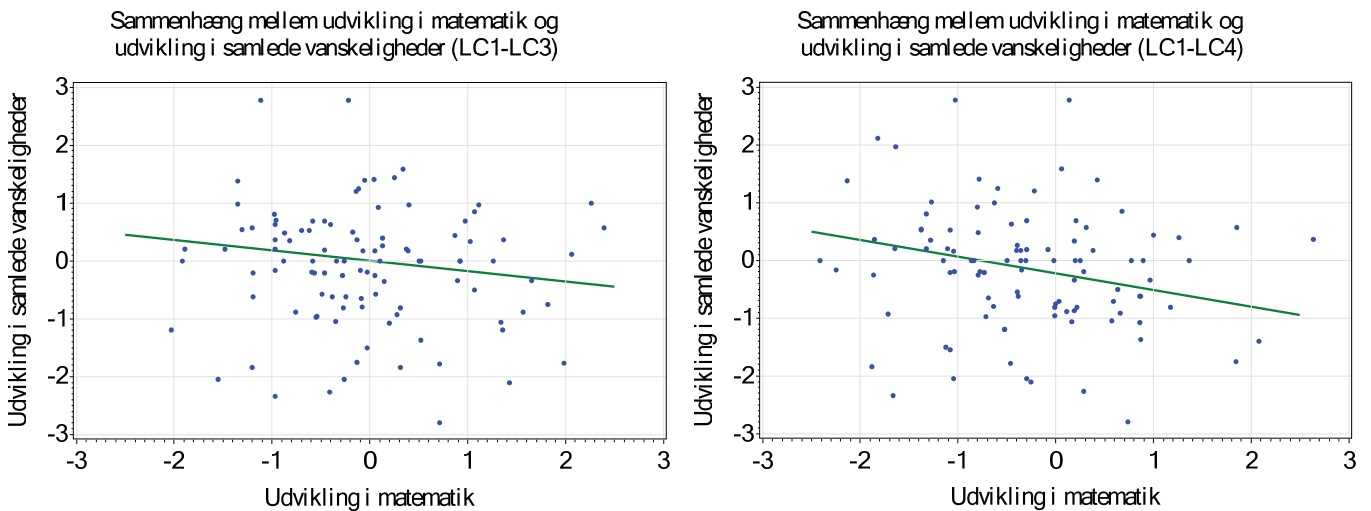
På den længere bane (LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>) er sammenhængen mellem matematik og samlede vanskeligheder ligeledes, at jo højere standardscoren er i *matematik*, jo færre samlede vanskeligheder har Lær for Livet-gennemsnitsbarnet.

Summary af den statistiske analyseform Simultananalyse II: På den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for DIFTOT på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

46. Udvikling i barnets sociale styrkesider er defineret ved  $\Delta prosoc = prosoc_1 - prosoc_0$  og  $z$  er standardscore i matematik.

DIFTOT=	Klasse- trin og køn	Den kortere bane (n = 233)		Den længere bane (n = 146)			
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Simultan II	3. kl-♀:	-0,81 - 0,18z <sub>0</sub>	-0,81 - 0,18z <sub>1</sub>				
	4. kl-♀:	-0,86 - 0,18z <sub>0</sub>	-0,86 - 0,18z <sub>1</sub>				
	5. kl-♀:	-1,31 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,31 - 0,18z <sub>1</sub>				
	6. kl-♀:	-1,18 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,18 - 0,18z <sub>1</sub>				
	3. kl-♂:	-1,04 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,04 - 0,18z <sub>1</sub>	-	-1,23 - 0,29z <sub>0</sub>	1,45 - 0,29z <sub>1</sub>	+
	4. kl-♂:	-1,09 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,09 - 0,18z <sub>1</sub>				
	5. kl-♂:	-1,54 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,54 - 0,18z <sub>1</sub>				
	6. kl-♂:	-1,41 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,41 - 0,18z <sub>1</sub>				
Udvikling <sup>47</sup>		$\Delta driftot = -0,18\Delta z$		$\Delta driftot = -0,22 - 0,29\Delta z$			

Sammenhængen mellem udvikling i samlede vanskeligheder og udviklingen i matematik er illustreret i de to figurer nedenfor. Første figur er gældende på den kortere bane, og anden figur er gældende på den længere bane.



47. Udvikling i barnets samlede vanskeligheder er defineret ved  $\Delta driftot = driftot_1 - driftot_0$ . Udviklingen i matematik er  $\Delta z = z_1 - z_0$ . Er  $\Delta z$  positiv, svarer det til, at barnet løfter sig på matematikrægstigen.

Da DIFTOT sammenfatter de tre subskalaer PEER, EMOTION og CONDUCT, kan nogenlunde samme konklusioner forventes her, og det viser sig da også – med få undtagelser – at holde stik.

Sammenhængen mellem udviklingen i matematik og udviklingen i samlede vanskeligheder DIFTOT på såvel den kortere og den længere bane er således:

- En fremgang i matematik svarer til et fald i samlede vanskeligheder.
- En tilbagegang i matematik svarer til en stigning i samlede vanskeligheder.

For **vanskeligheder ift. jævnaldrende** (PEER) gælder, at:

Her viser analysen på såvel den korte som den lange bane, at matematik har en signifikant effekt på børns vanskeligheder ift. jævnaldrende, mens stavning og læsning ingen effekt har. Matematikeffekten er, at jo højere matematikscore, jo færre vanskeligheder ift. jævnaldrende og omvendt både på LC1 og LC3/LC4.

Med hensyn til udviklingen i vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER) er konklusionen således, at:

- En fremgang i matematik svarer til et fald i vanskeligheder ift. jævnaldrende og omvendt.

For **følelsesmæssige symptomer** (EMOTION) gælder at:

På den kortere bane viser Simultananalyse II, at standardscoren i matematik, stavning eller læsning ingen signifikante effekter har på et barns følelsesmæssige symptomer.

Ses der på den længere bane (LC1 til LC4), hvor barnets matematikperformance på LC1 og LC4 inddrages, viser det sig, at ud over at køn har en signifikant effekt, har også vekselvirkning mellem tid og matematik en signifikant effekt. Resultatet er således, at jo højere standardscoren er i matematik, jo færre følelsesmæssige symptomer har gennemsnitbarnet både på LC1 og LC4.

Med hensyn til følelsesmæssige symptomer (EMOTION) er konklusionen således, at:

- Gennemsnitsdrengen har både på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> færre følelsesmæssige symptomer end gennemsnitspigen.
- På den længere bane gælder, at jo højere matematikscore på LC<sub>1</sub> eller LC<sub>4</sub>, jo færre følelsesmæssige symptomer.

For **adfærdsmæssige symptomer** (CONDUCT) gælder at:

På den kortere bane viser analysen, at matematik, stavning eller læsning i analysen ingen signifikante effekter har på et barns adfærdsmæssige symptomer.

På den længere bane peger analysen på, at kovariaterne tid og matematik har moderate signifikante effekter på et barns adfærdsmæssige symptomer. Jo højere standardscore i matematik, jo færre adfærdsmæssige symptomer har gennemsnitbarnet både på LC<sub>1</sub> og LC<sub>4</sub>, men denne sammenhæng er dog moderat signifikant.

Med hensyn til adfærdsmæssige symptomer (CONDUCT) er konklusionen således:

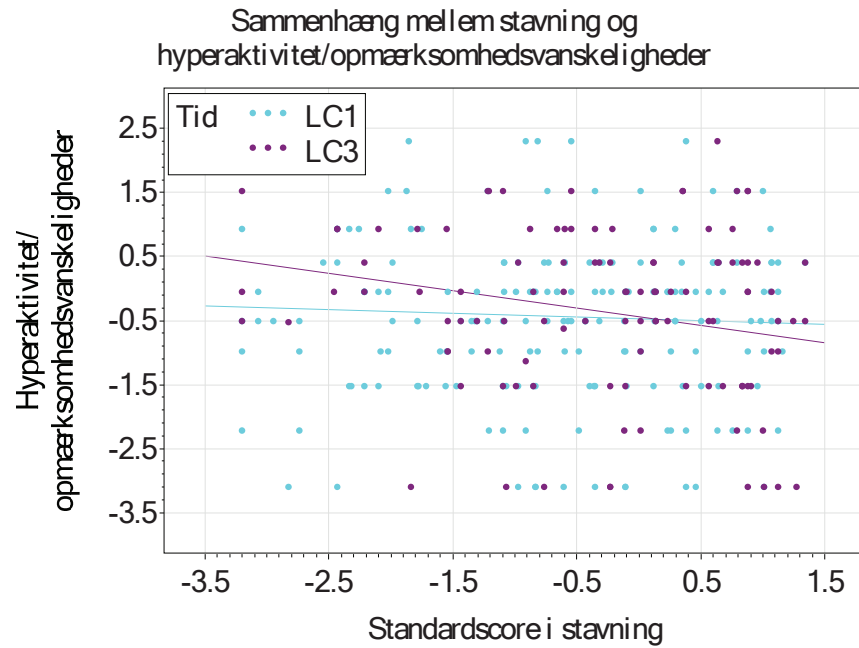
- Generelt er der på den længere bane et moderat signifikant fald i adfærdsmæssige symptomer for et gennemsnitsbarn, jo højere standardscoren er i matematik.

Fælles for de tre ovenstående delanalyser gælder, at det ikke kan påvises, at stavning og læsning har signifikant effekt på de tre SDQ-subskalaer.

Her adskiller den sidste – **hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder** (HYPER) – sig fra de øvrige, idet der her er en signifikant sammenhæng med stavning, men ikke med matematik.

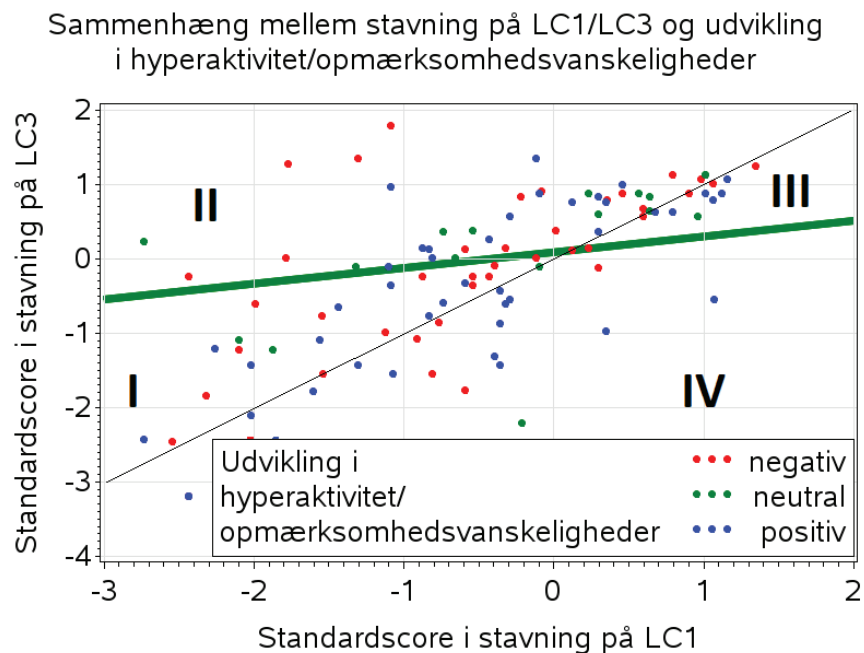
Resultatet for Simultananalyse II på den kortere bane er, at *matematik* og *læsning* ingen signifikante effekter har på barnets hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder, hvorimod vekselvirkningen mellem *tid* og *stavning* har en signifikant effekt. Dette resultat er illustreret i figuren nedenfor:





Jo højere et barn scorer i stavning, jo mindre er barnets hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder. Betragtes figuren ovenfor, er denne sammenhæng specielt gældende på LC3 og ikke på LC1.

Udviklingen i barnets hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder kan illustreres således, hvor den grønne linje angiver en neutral udvikling i hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder. Over linjen er udviklingen i hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder negativ, og under linjen er den positiv. Over den blå linje er udviklingen i stavning positiv, og under linjen er den negativ. At udviklingen i stavning er positiv, betyder, at Lær for Livet-barnet løfter sig på staverangstigen.



- i område I er der fremgang i stavning og fremgang i HYPER
- i område II er der fremgang i stavning og tilbagegang i HYPER
- i område III er der tilbagegang i stavning og tilbagegang i HYPER
- i område IV er der tilbagegang i stavning og fremgang i HYPER.

På den længere bane viser analysen, at matematik ingen signifikant effekt har på barnets hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder.

Med hensyn til hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (HYPER) er konklusionen således, at:

- På den kortere bane har vekselvirkningen mellem tid og stavning en signifikant effekt på Lær for Livet-barnets hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder. Specielt på LC<sub>3</sub> er sammenhængen således, at jo højere stavescore, jo færre hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder.
- Matematik har ingen effekt på hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder hverken på den kortere eller længere bane.

Summary af den statistiske analyseform Simultananalyse II på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Raschscore for PEER på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:<sup>48</sup>

PEER=	Klasse-trin og køn	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Simultan II	3. kl-P:	-0,63 - 0,24z <sub>0</sub>	-0,94 - 0,24z <sub>1</sub>				
	4. kl-P:	-0,72 - 0,24z <sub>0</sub>	-1,03 - 0,24z <sub>1</sub>				
	5. kl-P:	-1,34 - 0,24z <sub>0</sub>	-1,66 - 0,24z <sub>1</sub>				
	6. kl-P:	-1,38 - 0,24z <sub>0</sub>	-1,69 - 0,24z <sub>1</sub>				
	3. kl-O:	-0,86 - 0,24z <sub>0</sub>	-0,59 - 0,24z <sub>1</sub>	+	-1,17 - 0,30z <sub>0</sub>	-1,59 - 0,30z <sub>1</sub>	+
	4. kl-O:	-0,95 - 0,24z <sub>0</sub>	-0,68 - 0,24z <sub>1</sub>				
	5. kl-O:	-1,57 - 0,24z <sub>0</sub>	-1,30 - 0,24z <sub>1</sub>				
	6. kl-O:	-1,61 - 0,24z <sub>0</sub>	-1,34 - 0,24z <sub>1</sub>				
Udvikling <sup>48</sup>	P:	$\Delta_{peer} = -0,31 - 0,24\Delta z$			$\Delta_{peer} = -0,42 - 0,30\Delta z$		
	O:	$\Delta_{peer} = 0,27 - 0,24\Delta z$					

48. Udvikling i barnets vanskeligheder ift. jævnaldrende er  $\Delta_{peer} = peer_1 - peer_0$ . Udviklingen i matematik er  $\Delta z = z_1 - z_0$ . Er  $\Delta z$  positiv, svarer det til, at barnet løfter sig på matematik-rangstigen.

Summary af den statistiske analyseform Simultananalyse II på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for EMOTION på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

EMOTION=	Køn	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)		
		på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid
Simultan II	♀:	-0,84	-0,84	-	-0,88 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,24 - 0,58z <sub>1</sub>	+
	♂:	-1,49	-1,49		-1,62 - 0,18z <sub>0</sub>	-1,97 - 0,58z <sub>1</sub>	
Udvikling <sup>49</sup>					$\Delta emotion = -0,36 + 0,18z_0 - 0,58z_1$		

Summary af den statistiske analyseform Simultananalyse II på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for CONDUCT på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

CONDUCT=	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)			
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid	
Simultan II	-1,09	-1,09	-	-1,23 - 0,21z <sub>0</sub>	-1,60 - 0,21z <sub>1</sub>	+	
Udvikling <sup>50</sup>					$\Delta conduct = -0,37 - 0,21\Delta z$		

Summary af de to statistiske analyseformer: Marginal og Simultan I på den kortere og længere bane er gennemsnitsbarnets forventede Rasch-score for HYPER på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> følgende:

HYPER=	Den kortere bane (n = 233)			Den længere bane (n = 146)			
	på LC1	på LC3	tid	på LC1	på LC4	tid	
Simultan II	-0,47 - 0,057z <sub>0</sub>	-0,44 - 0,269z <sub>1</sub>	+	-0,31	-0,31	-	
Udvikling <sup>51</sup>					$\Delta hyper = 0,024 + 0,057z_0 - 0,269z_1$		

## Delkonklusion

Af resultater kan især fremhæves:

- Under subskalaen for vanskeligheder ift. jævnaldrende (PEER) er der for alle børn en positiv signifikant statistisk sammenhæng mellem matematikscore og vanskeligheder ift. jævnaldrende – bedre score, færre vanskeligheder – både på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>; altså et løft i matematik og et fald i vanskeligheder ift. jævnaldrende på såvel den kortere bane ( $\frac{3}{4}$  år) som den længere bane ( $2\frac{1}{2}$  år).
- Med hensyn til følelsesmæssige vanskeligheder (EMOTION) findes følgende signifikante effekter: Piger har flere følelsesmæssige vanskeligheder end drenge. På den længere bane ses der en positiv sammenhæng mellem matematikscore og følelsesmæssige vanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder – på LC<sub>1</sub> og på LC<sub>4</sub>. For både piger og drenge, der placerer sig over den nederste femtedel i deres faglige score i matematiktestene, kan forventes et fald i deres følelsesmæssige vanskeligheder over  $2\frac{1}{4}$  år.
- I forhold til adfærdsmæssige vanskeligheder (CONDUCT) ses også signifikante effekter: På den længere bane er der en positiv sammenhæng mellem matematikscore og adfærdsmæssige vanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder – på LC<sub>1</sub> og på LC<sub>4</sub> og altså en positiv statistisk sammenhæng mellem et løft i matematik og et fald i adfærdsmæssige vanskeligheder.
- Under HYPER (hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder) er der på den kortere bane (LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>) en positiv signifikant statistisk sammenhæng mellem score for stavning (stavescore) og hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder – bedre score, færre vanskeligheder. Denne sammenhæng kan dog ikke findes på den længere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.
- DIFTOT (samlede vanskeligheder på den psykometriske skalering af SDQ via Rasch-modellen) udgør den ene overor

nede SDQ-skala med det samlede resultat for de 15 ud af SDQ's 25 spørgsmål under PEER, EMOTION og CONDUCT (HYPER er som nævnt ikke med her). Her optræder – når klasstrin inddrages – følgende signifikante effekter: På den kortere bane ses det, at 3.-4. klasstrins piger har flest, dernæst har 5.-6. klasstrins piger og 3.-4. klasstrins drenge næstflest, og sluttelig har 5.-6. klasstrins drenge færrest samlede vanskeligheder. På den kortere bane ses der en positiv signifikant sammenhæng mellem matematikscore og samlede vanskeligheder – bedre matematikscore, færre vanskeligheder – både på LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>. På den kortere og længere bane ses der en positiv sammenhæng mellem et løft i matematik og et fald i samlede vanskeligheder.

- Endelig er der den anden SDQ-hovedskala, PROSOC, hvor høj score er mest positivt, da den dækker prosocial adfærd. Der er tale om sociale styrker snarere end vanskeligheder på denne hovedkomponent af SDQ-instrumentet. Under sociale styrker findes følgende signifikante effekter: På den kortere bane, dvs. mellem LC<sub>1</sub> og LC<sub>3</sub>, har piger flere sociale styrker end drenge. For alle børn gælder der en negativ sammenhæng mellem matematikscore og sociale styrker – bedre score, færre sociale styrker – på LC<sub>1</sub>, og på både LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> en positiv sammenhæng mellem matematikscore og sociale styrker – bedre score, flere sociale styrker. Over *tid* er der et variationsmønster i forhold til, hvor højt børnene scorer i matematik. De børn, der placerer sig på den nederste del på matematikranglisten 28-percentil (over  $\frac{3}{4}$  år) og 16-percentil (over  $2\frac{1}{4}$  år) eller derunder, forventes at have et fald i deres sociale styrker, mens det modsatte er gældende for børn, der ligger derover.

Resultaterne peger på en samlet delkonklusion om, at der er en statistisk sammenhæng mellem faglig fremgang – et løft på rangstigen, fra LC<sub>1</sub> over tid til LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> i matematik, og en positiv udvikling i Lær for Livet-børnenes trivsel samlet set målt med SDQ-skalaerne.

Et resultat, der så rejser spørgsmålet om kausalitet – årsag og virkning, hvad betinger hvad? Befordrer øget trivsel bedre skolefaglige præstationer eller omvendt? Det kan ikke besvares via kvantitative statistiske analyser som de anvendte. Her kan iagttages en signifikant sammenhæng mellem fremgang/løft på rangstigen i faglige resultater i matematik og bedre mental trivsel målt med SDQ bortset fra en enkelt undtagelse i forhold til stavning og læsning på den kortere bane, hvor der ikke viser sig signifikante sammenhænge i forhold til trivselsdimensionen.

### **Lær for Livet-børnenes mentale trivselsudvikling målt ud fra SDQ-normtal inddelt i 'almindelig', 'let forhøjet' og 'høj/meget høj'**

I dette kortere afsnit skifter vi opgørelsesmåde og anlægger en mere deskriptiv tilgang til SDQ. Det er den beskrivelsesmodel, der oftest benyttes, når SDQ anvendes i artikler og rapporter med temaet udsathed og graden af mental mistrivsel. Her opdeles almindeligvis i tre grupperinger baseret på en SDQ-norm for, hvilken procentvis fordeling inden for de tre grupper der normalt kan forventes blandt børn og unge. Grupperingen er fastlagt således, at 80 % befinder sig i normalområdet ('almindelig'), 10 % i grænseområdet ('let forhøjet') og ligeledes 10 % uden for normalområdet ('høj/meget høj'). Børn i grupperingen 'høj/meget høj' karakteriseres i SDQ-termer som børn med store trivselsproblemer, hvilket bør give anledning til øget opmærksomhed fra omgivelserne eller måske en behandlingsindsats, mens de, der er i området 'let forhøjet', er i det, der kaldes risikozonen for at udvikle mere omfattende trivselsproblemer.<sup>49</sup>

---

49. Her er det de tre kategorier for EBDTOT, der er nævnt. For PROSOC, hvor høj score som tidligere nævnt er mest positiv, er der tre kategorier: 'almindelig', 'let nedsat' og 'lav/meget lav'. Læs evt. mere om SDQ-normtal og opgørelsesmåden på den danske SDQ-hjemmeside, hvor danske normtal offentliggjordes i juni 2019. De adskiller sig ikke væsentligt fra de engelske normtal, det hidtil har været anbefalet at anvende i Danmark, og da vi i afsnittet her sammenligner med andre SDQ-målinger af anbragte børn og unges mentale trivsel før juni 2019, er de engelske normtal anvendt (læs evt. mere om normtal på <http://sdq-dawba.dk/sdq/hvad-er-sdq/>).

Tabel 14 opgør Lær for Livet-børnenes selvrapporterede trivselssvanskeligheder fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> – altså over den længere bane på 2¼ år – for årgangene 2014-2018. Her medtages kun de børn, der har besvaret SDQ på alle tre camps; altså 'parrede data'. De udgør 132 ud af 274 mulige børn.

EBDTOT	Alle børn	Lær for Livet-børn		
	Norm	LC1	LC3	LC4
Høj/meget høj	10 %	25 %	19 %	25 %
Let forhøjet	10 %	5 %	4 %	4 %
Almindelig	80 %	70 %	77 %	71 %
I alt	100 %	N=132		

Tabel 14. EBDTOT med Lær for Livet-børn, der har deltaget i alle tre camps (LC<sub>1</sub>, LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub>).

Ses på udviklingen i svarmønstrene over tid i tabellen, er der et relativt stort udsving fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> med en stigning på syv procentpoint i andelen af børn i grupperingen 'almindelig', men fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub> udjævnes denne forskel således, at fordelingen på de tre grupperinger praktisk talt er identisk, idet kun et procentpoint flyttes fra 'almindelig' til 'let forhøjet' over de 2¼ år fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>.

Sammenholdes indtrykket af kun små forandringer over tid med andre SDQ-baserede undersøgelser, der opgør EBDTOT i relation til anbragte børn og unge ud fra de her benyttede normkategorier, er de svage udviklingstendenser over tid samstemmende med disse: "Relativt mange anbragte børn og unge udtrykker mental ustabilitet og mistrovisel. Målt på SDQ-skalaen ligger fire ud af 10 på grænsen til eller uden for normalområdet", konkluderede en SFI-rapport i 2016 og nævnte efterfølgende, at: "Anbragte børn og unges mentale trivsel er samlet set uændret siden 2014 ...".<sup>50</sup> I 2018 fulgte en Rambøll-rapport op: "Den mentale trivsel blandt de anbragte børn og unge har siden 2014 ligget på et stabilt niveau, hvor omtrent 38 % har en score, der lig-

50. Lausten, M. & T. Jørgensen (2017). 'Anbragte børn og unges trivsel 2016'. SFI, side 16-17.

ger uden for normalområdet, og dermed i større eller mindre omfang oplever mental mistrivsel.”<sup>51</sup>

I disse rapporter opgøres kun i to normkategorier – inden for normalområdet (80 % norm, 'almindelig') og uden for (20 % norm) og kun for EBDTOT. Sammenholdes dette med den tilsvarende opdeling blandt Lær for Livet-børnene, er der en relativt stor forskel mellem SFI- og Rambøll-rapporternes omkring 40 % uden for normalområdet og Lær for Livet-børnenes tilsvarende omkring 30 % (jf. Tabel 15). Samlet set er der blandt Lær for Livet-børnene således op mod 10 procentpoint flere børn inden for normalområdet end andre anbragte 11-17-årige børn og unge, som er aldersspændet i Rambøll-rapporten, men samtidig også omkring 10 % færre end inden for normalområdets 80 % af alle børn.

Ovennævnte sammenligning af Lær for Livet-børnene og andre anbragte børn og unge har angået EBDTOT, altså graden af mentale trivselsvanskeligheder. Det skyldes, at ingen af de sammenlignelige oversigter inddrager børnenes sociale styrkesider (PROSOC). Det statistiske indtryk heraf for Lær for Livet afslutter dette afsnit af SDQ, hvor også mobilitetsmønstre blandt børnene fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> – altså hvor mange Lær for Livet-børn der skifter gruppering over de 2¼ år – medtages.

I Tabel 15 er PROSOC – på samme måde som i Tabel 15 med deltagelse af de børn, der udfylder SDQ på såvel LC<sub>1</sub> som LC<sub>3</sub> og LC<sub>4</sub> – opgjort således:

PROSOC	Alle børn	Lær for Livet-børn		
	Norm	LC1	LC3	LC4
Høj/meget høj	10 %	8 %	7 %	12 %
Let forhøjet	10 %	9 %	8 %	8 %
Almindelig	80 %	83 %	85 %	80 %
I alt	100 %	N=132		

Tabel 15. PROSOC med Lær for Livet-børn, der har deltaget i alle tre camps.

51. Rambøll (2018). 'Anbragte børn og unges trivsel 2018', side 20.



Under sociale styrkesider er grupperingerne 'lav/meget lav' og 'let nedsat' negative, og det ses i Tabel 15, at Lær for Livet-børnene i deres svar-mønstre oplever deres sociale styrkesider stort set som normen for alle børn. På LC1 og LC3 ligger de over de 80 %, der i al almindelighed i SDQ betragtes som normalt, for så i LC4 at dale, men ikke mere, end at de fortsat er inden for grupperingen 'almindelig'. Dette indtryk stemmer overens med resultaterne fra de statistiske analyser i foregående afsnit, hvor især pigerne scorede højt på sociale styrkesider på de første camps' SDQ-målinger for hen mod LC4 at dale i forhold til normtallene. Det betyder, at nok er der samlet for piger og drenge en stigning på fire procentpoint i grupperingen 'lav/meget lav' fra LC1 til LC4, men sammenlignet med SDQ-fordelingerne for alle børn ligger Lær for Livet-børnene stort set på samme fordeling som børn i almindelighed.

Dette er et statistisk indtryk af 'gennemsnitsbarnet', og for Lær for Livet-børnene kan et billede af mobiliteten tilføjes. Hvor mange af børnene flytter sig fra en gruppering til en anden over tid fra LC1 til LC4?

Her er opgørelsen opgjort i antal Lær for Livet-børn således:

		LC4			I alt
		Almindelig	Let nedsat	Meget lav	
LC1	Almindelig	92	7	12	111 (83 %)
	Let nedsat	8	3	1	12 (9 %)
	Meget lav	6	1	3	10 (8 %)
I alt		106 (80 %)	11 (8 %)	16 (12 %)	133

Tabel 16. PROSOC. Mobilitet mellem normkategorier fra LC1 til LC4.

Mens 98 børn (med sort markering) har identiske placeringer under de tre normkategorier på LC1 og LC4, har 15 børn (grøn markering) skiftet til en mere positiv position, mens 20 børn er flyttet til en mere negativ position (rød markering).

Det betyder, at ud af de deltagende børn har over hver fjerde (26 %) flyttet sig fra en gruppering til en anden over de 2¼ år fra LC1 til LC4 med en lille overvægt til en mere negativ position. Det indikerer, at der er tale om ret markante variationsmønstre omkring øgede eller mindskede oplevede sociale styrkesider over tid på individniveau, og stort set samme mobilitetsbillede tegner der sig for EBDTOT, der ikke er medtaget her.

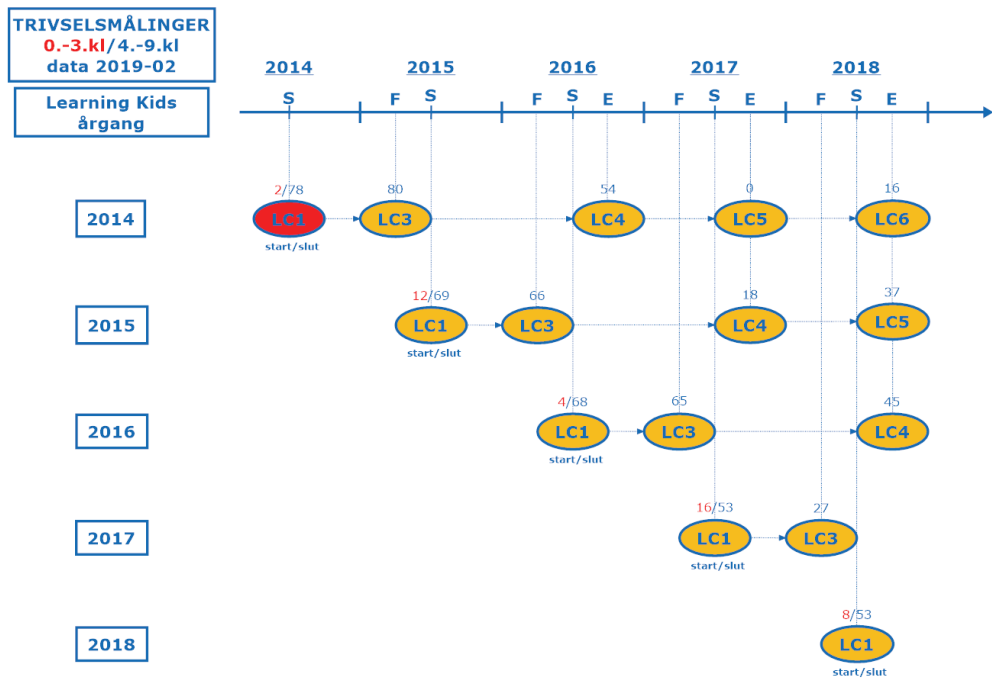
## Delkonklusion

Sammenholdt med andre anbragte børn peger SDQ-data på, at omkring 30 % af Lær for Livet-børnene har store mentale trivselsvanskeligheder eller er i risikozonen for at udvikle det, men samlet set ligger de dog noget lavere end sammenligningsgruppen af anbragte børn, hvor andelen i andre undersøgelser har peget på, at omkring 40 % af anbragte børn befinder sig her.

Omkring 10 % flere af Lær for Livet-børnene har – sammenholdt med alle børn – trivselsvanskeligheder målt med SDQ, men ses der på Lær for Livet-børnenes sociale styrkesider, er andelen, der her oplever at have lave eller meget lave sociale styrkesider, stort set er identisk med børn generelt.

## De Nationale Trivselsmålinger og Lær for Livet-børnenes skoletrivsel

Som afslutning på anden del forlader vi SDQ og inddrager de nationale trivselsmålinger. Sideløbende med SDQ er data her indsamlet af Lær for Livet på alle Learning Camps bortset fra LC2, der ikke indeholder test. Overblikket over data fordelt på Lær for Livet-årge og camps ser her således ud:



Figur 6. Antal deltagende Lær for Livet-børn i de nationale trivselsmålinger.

De data, der er markeret med rødt i oversigten, er fravalgt i de følgende beskrivelser. Det drejer sig dels om LC1 på årgang 2014, da der i 2015 indførtes et revideret trivselsspørgeskema, der ikke umiddelbart kan sammenlignes med de tidligere; dels markerer de røde tal svarende fra de relativt få Lær for Livet-børn, der på det tidspunkt gik på 1.-3. klassetrin og udfyldte en særlig version af trivselskemaerne. Vi nøjes således med at beskrive trivselsdata fra børn på 4.-9. klassetrin.

Om de nationale trivselsmålinger (DNT) kan kort siges, at trivselsmålingerne er en obligatorisk spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt elever i 0.-9. klasse på landets folkeskoler, specialskoler, daghøjskoler, kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler. Den gennemføres af Undervisningsministeriet og er et led i folkeskolereformens sigte om at øge elevernes trivsel. For elever på 4.-9. klassetrin er der 40 spørgsmål, som er opdelt i trivselsmålingens temaer: *Social trivsel*, *Faglig trivsel*, *Støtte og inspiration i undervisningen*, *Ro og orden* og en sammenfattende *Generel skoletrivsel*. Temaerne er grundlag for beregningen af indikatorer for trivsel, som er delt op i gennemsnitsintervaller fra 1, som er lavest, til 5, som er højest.<sup>52</sup>

52. Sammendrag fra DCUM RAPPORT (2018). 'Resultater fra den nationale trivselsmåling 2018', side 3. De fem intervaller er teknisk set 1,0-2,0; 2,1-3,0; 3,1-4,0 og 4,1-5,0. I det følgende forenklet til gennemsnitsintervallerne 1-2; 2-3; 3-4 og 4-5.

Undervisningsministeriet har fundet frem til indikatorerne gennem en statistisk faktoranalyse, hvor det har undersøgt, hvilke spørgsmål der kan grupperes og dermed siges at måle den samme underliggende oplevelse hos eleverne.<sup>53</sup>

I afsnittet indgår Lær for Livet-børnenes svarmønstre fra LC1 til LC3, altså den kortere bane på  $\frac{3}{4}$  år, som er deres første år, hvor de er med på den første Learning Camp og den efterfølgende tre måneder senere (LC2), samtidig med at de fleste børn starter op på det længerevarende forløb med en frivillig mentor. Der anvendes 'parrede data', og det betyder, at kun 123 ud af 190 mulige Lær for Livet-børn er medtaget i analyserne.

### Lær for Livet-børnene og de fem indikatorer for skoletrivsel

I de følgende fem tabeller er de fire trivselsindikatorer og den sammenfattende *Generel skoletrivsel* opgjort for de af Lær for Livet-børnene, der har svaret på trivselsspørgeskemaet på både LC1 og LC3, og de sammenholdes med alle skolebørn på landsplan.

Social trivsel:	Alle børn	Lær for Livet-børn	
		LC1	LC3
Gennemsnitsinterval	Landsplan <sup>57</sup>		
1-2	0,7 %	5 %	3 %
2-3	5,8 %	8 %	10 %
3-4	32,5 %	41 %	40 %
4-5	61,1 %	46 %	47 %
I alt	100 %		N=123

Tabel 17. Social trivsel (afrundede procenttal for Lær for Livet-børnene).

53. Ibid., side 12.

54. I de følgende fem tabeller er data på 'Landsplan' gennemsnittet af årgangene 2014/15, 2015/16, 2016/17 og 2017/18 for alle skoleelever på 4.-9. klassetrin. De nationale trivselsmålinger foretages efter årsskiftet og senest i slutningen af marts. Lær for Livets LC3-trivselsmåling foretages i maj, og LC1-målingen i starten af juli året før, så i sammenligninger mellem alle skolebørn og Lær for Livet-børnene i forhold til placering i skoleåret ligger LC3-målingen tættest herpå.

Her er indtrykket, at der stort set ikke er ændrede procentfordelinger på de fire intervaller fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> for Lær for Livet-børnene, idet ingen forskelle er over to procentpoint.

Sammenholdes med svarmønstrene for alle skolebørn på 4.-9. klassetrin, ligger Lær for Livet-børnenes sociale trivsel lavere, men ikke markant, og andelen af Lær for Livet-børn, der decideret oplever at mistrives på deres skole, er på LC<sub>3</sub>-målingen nede på 3 %.

Ses samlet på de to nedre intervaller (1-2 og 2-3), er forskellen mellem alle skolebørn og Lær for Livet-børn omkring syv procentpoint (henholdsvis 6,5 % og 13 %), og i den øvre ende (3-4 og 4-5) ligger forskellen i procentpoint ligeledes omkring syv (henholdsvis 93,6 % og 87 %). Forskelle, der er synlige, men ikke umiddelbart meget store.

Faglig trivsel:	Alle børn	Lær for Livet-børn	
		LC1	LC3
Gennemsnitsinterval	Landsplan		
1-2	0,8 %	0 %	0 %
2-3	10,3 %	30 %	30 %
3-4	57,7 %	59 %	59 %
4-5	31,2 %	11 %	11 %
I alt	100 %		N=123

Tabel 18. Faglig trivsel (afrundede procenttal for Lær for Livet-børnene).

Under indikatoren *Faglig trivsel* er det samlede billede, at Lær for Livet-børnene ligger lavere på scorerne end alle børn sammenholdt med social trivsel.

Fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> er der lidt bevægelse blandt Lær for Livet-børnene, men kun i de nedre intervaller, og procentnedgangen i intervallet 2-3 udjævnes stort set af en stigning under intervallet 1-2. Sammenlignes med svarmønstrene for alle skolebørn i de to nedre intervaller, er der en forskel til Lær for Livet-børnene på omkring 20 procentpoint og dermed en noget højere faglig mistrivsel blandt Lær for Livet-børnene. I den høje ende (intervallet 4-5) er der ligeledes omkring 20 procentpoint forskel med lidt over 10 % af Lær for Livet-børn, der oplever meget høj faglig trivsel, mens alle børn i dette interval ligger over 30 %.

Støtte og inspiration: Gennemsnitsinterval	Alle børn Landsplan	Lær for Livet-børn	
		LC1	LC3
1-2	5,3 %	5 %	11 %
2-3	30,3 %	32 %	34 %
3-4	54,0 %	54 %	48 %
4-5	10,3 %	10 %	7 %
I alt	100 %		N=123

Tabel 19. Støtte og inspiration (afrundede procenttal for Lær for Livet-børnene).

Under *Støtte og inspiration* ser svarmønstrene noget anderledes ud. Både blandt alle børn og Lær for Livet-børnene er der relativt store andele, der ikke oplever høj eller meget høj støtte og inspiration i undervisningen. I de to nedre intervaller (1-2 og 2-3) placerer mere end en tredjedel af alle børn sig her (35,6 %), mens 37 % af Lær for Livet-børn er at finde her på LC1. En andel, der stiger til 45 % på LC3. Et indtryk af, at en meget stor del af såvel alle som Lær for Livet-børn ikke oplever tilstrækkelige muligheder for (individuel) støtte og hjælp i undervisningen.

Ses her på forskelle mellem alle børn og Lær for Livet-børn i de to nedre intervaller, er det stort set samme andel i de to grupper på LC1-målingen, men ved målingen på LC3 er der en stigende andel Lær for Livet-børn, så forskellen her lander omkring 10 procentpoint.

Med hensyn til forskelle mellem de to grupper i forhold til de elever, der i meget høj grad oplever støtte og inspiration (interval 4-5), er de marginale. Samme andel omkring 10 % ved Lær for Livets LC1-måling med et lille fald til 7 % på LC3-målingen.

Ro og orden:	Alle børn	Lær for Livet-børn	
		LC1	LC3
Gennemsnitsinterval	Landsplan		
1-2	1,2 %	2 %	8 %
2-3	13,9 %	28 %	18 %
3-4	56,8 %	52 %	54 %
4-5	28,2 %	17 %	20 %
I alt	100 %		N=123

Tabel 20. Ro og orden (afrundede procenttal for Lær for Livet-børnene).

*Ro og orden*-indikatoren udviser samlet større procentforskelle mellem Lær for Livet-børnene og alle børn end støtte og trivsel, men dog lidt mindre end under social trivsel og faglig trivsel.

I de to nedre intervaller 1-2 plus 2-3 er omkring 15 % – altså en relativt stor andel – af alle skolebørn placeret, mens en noget større andel af Lær for Livet-børnene oplever problemer med forstyrrende uro i løbet af skoledagene. På LC1-målingen udgør de knap en tredjedel af alle de deltagende Lær for Livet-børn (30 %) og omkring 15 procentpoint flere end alle skolebørn. På LC3 er andelen dog faldet en smule til 26 %.

I de øvre intervaller er andelen af Lær for Livet-børn på LC3 tilsvarende steget lidt, og er i det øverste interval (4-5) på 20 %. Der er altså en femtedel af de deltagende Lær for Livet-børn, der i meget høj grad oplever ro og orden i deres hjemklasse, og for alle skolebørn er den tilsvarende andel lidt højere med omkring 28 %; altså ikke mere end omkring otte procentpoint højere end for Lær for Livet-børnene

Afslutningsvis den femte indikator *Generel skoletrivsel*, som består af de 29 spørgsmål, der indgår under de fire indikatorer: Social trivsel, Faglig trivsel, Ro og orden og Støtte og inspiration.

General skoletrivsel: Gennemsnitsinterval	Alle børn Landsplan	Lær for Livet-børn	
		LC1	LC3
1-2	0,3 %	2 %	2 %
2-3	7,0 %	15 %	18 %
3-4	61,3 %	67 %	64 %
4-5	31,4 %	16 %	15 %
I alt	100 %		N=123

Tabel 21. Generel skoletrivsel fra LC1 til LC3 (afrundede procenttal for Lær fo Livet-børnene).

Det samlede generelle indtryk af Lær for Livet-børnenes skoletrivsel er, at der ikke er større forskydninger (mindre end tre procentpoint under hver af de fire intervaller med en svagt negativ tendens) i deres scorer fra LC1 til LC3 – altså over  $\frac{3}{4}$  år.

Sammenholdes med alle skolebørns svarmønstre, ligger Lær for Livet-børnene især i den øverste gruppe (4-5) væsentligt lavere med en forskel på omkring 15 procentpoint (henholdsvis lidt over 30 % for alle børn og omkring 15 % for Lær for Livet-børn), og i de nedre intervaller (1-2 plus 2-3) ligger Lær for Livet-børnene ligeledes omkring 15 procentpoint højere end alle børn (med en svag stigning på tre procentpoint fra LC1 til LC3).

Suppleres her – som i SDQ-beskrivelserne – med et indtryk af 'mobiliteten' fra et interval til et andet, illustreres det i tabellen nedenunder. De grønne tal er antal Lær for Livet-børn, der har rykket sig positivt fra et interval til et andet, mens de røde tal betyder, at disse børn har flyttet sig til et mindre positivt gennemsnitsinterval.



		LC3				I alt
		1-2	2-3	3-4	4-5	
LC1	1-2	1	1	0	0	2 (2 %)
	2-3	2	9	8	0	19 (15 %)
	3-4	0	12	57	13	82 (67 %)
	4-5	0	0	14	6	20 (16 %)
I alt		3 (2 %)	22 (18 %)	79 (64 %)	19 (15 %)	123

Tabel 22. Lær for Livet-børnenes mobilitet fra LC1 til LC3. Antal børn (generel skoletrivsel som eksempel).

Tabellen illustrerer, at 50 ud af de 123 rykker fra et interval til et andet på den kortere bane på  $\frac{3}{4}$  år fra LC1 til LC3, hvilket er en samlet 'mobilitet' mellem de fire gennemsnitsintervaller på mere end 40 % med en svag tendens i positiv retning. Det kan i vores tolkning karakteriseres som høj 'mobilitet', og det svarer til indtrykket fra den tilsvarende opgørelse under SDQ-afsnittet med de store individuelle variationsmønstre over tid, der generelt karakteriserer Lær for Livet-børnene.

## Delkonklusion

Det samlede indtryk af de fem indikatormålinger under de nationale trivselsmålinger er, at der blandt Lær for Livet-børnene på den kortere bane fra LC1 til LC3 ikke kan konstateres en større ændring mellem de to målinger, og at Lær for Livet-børnene generelt ligger en del under landsgennemsnittet (lidt under 15 procentpoint) med hensyn til skoletrivsel.

Der er dog interessante variationer mellem de fire differentierede trivselsindikatorer.

Sammenholdt med svarmønstrene for alle skolebørn på 4.-9. klassetrin ligger Lær for Livet-børnenes sociale trivsel lavere, men ikke markant,

Under *Social trivsel* ligger Lær for Livet-børnene relativt tæt på alle øvrige skolebørn (omkring syv procentpoints forskel) i de to nedre in-

tervaller, og andelen af Lær for Livet-børn, der decideret oplever at mistrives (interval 1-2) på deres skole, er på LC3-målingen nede på 3 %. Under indikatoren *Støtte og inspiration* er der også tale om mindre forskelle i procentpoint, og her er andelen af meget tilfredse (interval 4-5) næsten den samme.

De største forskelle i graden af oplevet skoletrivsel mellem alle skolebørn og Lær for Livet-børnene er under indikatorerne *Faglig trivsel* og *Ro og orden*. Under *Faglig trivsel* er der omkring 20 procentpoint flere af Lær for Livet-børnene i den nedre ende (interval 1-2 og 2-3) sammenholdt med alle børn, og i den øverste ende (interval 4-5) er der ligeledes omkring 20 procentpoint forskel med over 30 % af alle børn i denne gruppe mod lidt over 10 % af Lær for Livet-børnene. I forhold til indikatoren *Ro og orden* er forskellene ikke helt så markante, men dog omkring 15 procentpoint i de to nedre intervalgrupper (1-2 og 3-4), mens der i den øverste ende (interval 4-5) er knap 10 procentpoint færre Lær for Livet-børn end gruppen af alle skolebørn (de ligger på knap 30 %).

Efter anden del med mange tabeller, figurer og statistiske analyser runder vi i tredje del af med at inddrage uddrag fra kvalitative interview af nogle få af de casebørn, der er interviewet flere gange undervejs siden starten på følgeforskningen i 2014. De kan – sammenholdt med casebørnenes trivselsprofiler og faglige testresultater – illustrere nogle individuelle variationsmønstre, der generelt karakteriserer Lær for Livet-børnene.

## 5 Portrætter af fire Lær for Livet-børn, herunder deres faglige og trivselsmæssige udvikling

Denne del består af kortere portrætter af fire Lær for Livet-børn. De har siden deres start på Lær for Livet i 2014 været nogle af de børn, vi har fulgt som særlige casebørn med interviewrunder i 2015 og 2016/2017.<sup>55</sup> Her er børnene såvel som voksne personer rundt om dem, der på forskellige måder er eller har været involveret i børnenes skoleforløb og trivselsmæssige udvikling (pleje- eller netværksfamilier, døgninstitutions- eller opholdsstedspædagoger, lærere, mentorer, sagsbehandlere, plejefamiliekonsulenter), blevet interviewet som del af følgeforskningen.

Idéen er at sætte 'ansigter' – om end i anonymiseret form – på nogle af de mange kvantitative tal og data, der har været i fokus såvel i dette notat om trivsel som i det tidligere notat om skolefaglighed. Med afsæt i de konkrete trivsels- og skolefaglige data,<sup>56</sup> der knytter sig til hvert af de fire børn, vil vi gennem inddragelse af kvalitative data fra dele af de mange interview portrætter, hvordan børnene og deres omgivelser oplever at være en del af Lær for Livet-læringsprogrammet, og samtidig søge at illustrere de ofte komplekse sammenhænge, der kan ses i forbindelse med at lære i skolefaglige kontekster og at trives eller mistrives i de sociale arenaer. Her er der ikke entydige og enkelt dokumenterbare

---

55. I 2019/2020 gennemføres endnu en interviewrunde.

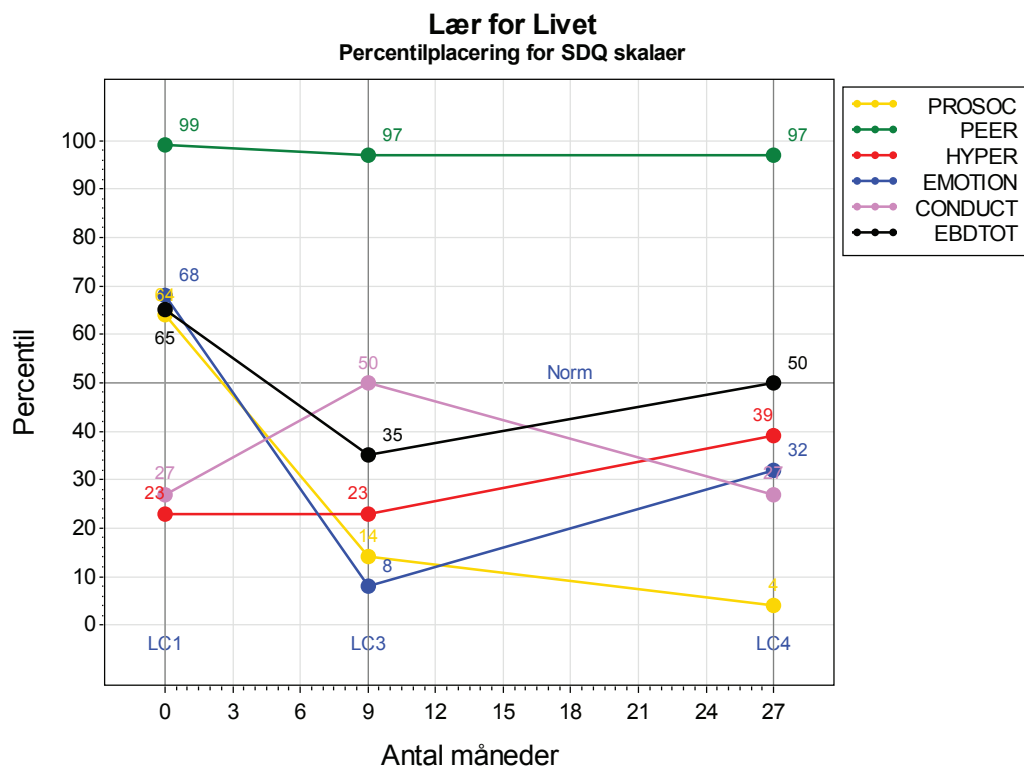
56. I tredje del anvendes 'percentilplaceringer' i forhold til SDQ og de faglige test. De er nærmere forklaret i anden del, og kort fortalt beskriver det indplacering et sted mellem 0 og 100 på percentil-rangstigen, hvor høje percentiltal er bedst.  $P_{50}$  er middelnormen, og scorerer et af børnene f.eks.  $P_{25}$  på LC1 og  $P_{50}$  på LC3, er det et større hop på 25 percentiler op ad rangstigen, som lander på middelnormen. Normtallene med  $P_{50}$  som middel gælder for alle børn. Det samme gælder de faglige testnormer (Hogrefe).

sammenhænge mellem øget trivsel og bedre skolefaglige resultater eller omvendt på individniveau. Samtidig giver det et indtryk af, hvordan variationer i trivsel og skolefaglig læring over tid for børnene og deres omgivende voksne kan opleves og beskrives med ord.<sup>57</sup>

## Case Charlotte

### Testresultater

Charlotte. Faglige test (percentil-placering)			
Hogrefe-test	LC1	LC3	LC4 <sup>60</sup>
FG (matematik)	12	5	–
TLP (læsning)	42	62	
STP (stavning)	46	46	



57. På LC4 er der kun matematik (FG), og her har Charlotte ikke deltaget i testen.

På den kortere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> (¾ år) ligger Charlottes faglige testresultater lige under middel i forhold til normreferencen i både læsning (TLP) og stavning (STP) på LC<sub>1</sub>, men med en ganske stor forbedring på 20 percentiler i læsning i perioden frem til LC<sub>3</sub>, og Charlotte ender med at placere sig lidt over middel i forhold til normen. I matematik (FG) scorer Charlotte lavt med P<sub>12</sub> på LC<sub>1</sub>, der så falder til P<sub>5</sub> på LC<sub>3</sub> og dermed meget lavt.

Trivselstesten (SDQ) viser på den kortere bane på ¾ år, at de samlede trivselsvanskeligheder (EBDTOT) har et positivt dyk på 30 percentiler fra lidt over middel (P<sub>65</sub>) til et stykke under middel (P<sub>35</sub>). Denne udvikling skyldes først og fremmest et meget stort fald i følelsesmæssige vanskeligheder (EMOTION) på 60 percentiler. Denne positive udvikling afspejles dog ikke i Charlottes svarmønstre på de SDQ-spørgsmål, der angår oplevelsen af gode relationer til jævnaldrende (PEER). Her udtrykker percentilerne P<sub>99</sub> på LC<sub>1</sub> og P<sub>97</sub> på LC<sub>3</sub>, at hun oplever særdeles store vanskeligheder.

Det kan ses i sammenhæng med den anden hovedskala om sociale styrkesider (PROSOC), som dykker fra P<sub>68</sub> på LC<sub>1</sub> til P<sub>8</sub> på LC<sub>3</sub>. Her er høj score godt, så det er et noget komplekst billede, der tegnes, med uændret meget store vanskeligheder ift. relationer til jævnaldrende og markant nedadgående oplevelse af sociale styrkesider, men trods dette en yderst positiv oplevelse af meget færre emotionelle vanskeligheder på den kortere bane.

I perioden fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub> er mønstret, at PEER er uændret, og at PROSOC fortsætter en nedadgående dårlig tendens, mens trivselsvanskelighederne samlet set (EBDTOT) øges. På den længere bane LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> (2¼ år) er det samlede indtryk således en positiv, men ikke så markant mindskelse i trivselsvanskeligheder (et fald på 15 percentiler under EBDTOT) og et meget stort dyk i oplevelse af sociale styrkesider fra over P<sub>60</sub> på LC<sub>1</sub> til P<sub>4</sub> på LC<sub>4</sub>.

Hvordan billedet så tegner sig i denne periode, når Charlotte og voksne rundt om hende fortæller om deres indtryk via de to interviewrunder lidt før LC<sub>3</sub> og nogle måneder efter LC<sub>4</sub>, gives der et indtryk af på de følgende tre sider.

### **Forhold i livet/overordnet om Charlotte**

I vinteren 2016/17 er Charlotte 14 år gammel og går i 8. klasse. Hun bor på et opholdssted sammen med en mindre gruppe børn/unge. Charlotte flyttede ind på opholdsstedet for 4½ år siden og gik på det tidspunkt i 4. klasse. Charlotte er ifølge sine omgivelser massivt omsorgs-svigtet. Hun har voldsomme sociale udfordringer og har meget svært ved at være i relationer uden at skabe splid. Charlotte har med tiden fået et nogenlunde stabilt forhold til sin biologiske familie, men det er fortsat noget turbulent og kompliceret, og hun er ifølge sine omgivelser stadig meget påvirket efter samvær med familien. Charlotte er dog glad for kontakten og profiterer særligt af samvær med bedsteforældrene, der beskrives som ukompliceret. Charlottes sag bliver taget op med jævne mellemrum i Børn & Unge-udvalget med henblik på hendes videre situation, og det er tydeligt, at disse perioder tager hårdt på Charlotte, da hun ved, at forældrene i den forbindelse bliver bekendt med, at hun ikke ønsker at komme hjem.

### **Forhold til skolen**

Forud for anbringelsen havde Charlotte været igennem to skoleskift, og i forbindelse med anbringelsen skifter hun igen skole. På det tidspunkt havde hun stort set ikke været i skole:

Før i tiden så gik jeg ikke særligt meget i skole. Jeg lavede ikke mine lektier. Jeg var virkelig bagud. Jeg var ikke engang særligt god til at læse. Jeg gad ikke engang. Jeg synes, den der halve time [læsning], da jeg startede her [på opholdsstedet], var dødssyg. Og nu elsker jeg at læse. jeg elsker virkelig at sidde med en bog og bare læse. Jeg kan bruge timer på det altså ... (Charlotte, 2016).

Frem til 7. klasse går hun i almindelig folkeskole med 12 specialpædagogiske støttetimer ugentlig, men hun overflyttes i starten af 7. klasse til specialskole. På specialskolen er de fysiske rammer helt anderledes med mulighed for at afskærme børnene fra hinanden såvel som fra andre former for visuel og auditiv støj. Voksenkontakten er langt mere intensiv på specialskolen både i timerne og i frikvarteret. Både Char-

lotte og opholdsstedet synes, at det går meget bedre i den nye skole, og at der er langt færre konflikter og uro:

Ja, altså det er helt klart bedre, og det er anderledes, fordi der har de bare faste rammer, og jeg ved, hvad jeg skal i mine pauser. Jeg er blevet meget gladere på den skole, og det har de voksne herude også kunnet mærke på mig ( ... ) Jeg elsker at fortælle om min skole. Jeg elsker at fortælle om det, jeg laver, og der er ( ... ) lidt mere sådan løs stemning, samtidig med at man sagtens kan lave sjov med de der lærere, man har derovre (Charlotte, 2016).

Charlotte tilføjer, at der er meget mere ro, og at alle ved, hvad de skal lave. Desuden at de voksne er mere opmærksomme på at hjælpe samt gribe ind, når der er uro og konflikter. Charlotte fortæller selv, at hun blev mobbet på den tidligere skole, men opholdsstedet fortæller, at Charlotte selv er meget konfliktskabende. Ifølge skolen har Charlotte brug for megen voksenkontakt og megen bekræftelse på det, hun laver. Charlotte har bl.a. vanskeligt ved at arbejde i grupper, hvis der ikke hele tiden er en lærer, der skaber struktur og styrer slagets gang. Opholdsstedet fortæller, at Charlotte har svært ved at knytte venskaber og ikke har venner i skolen. Charlotte har svært ved at forstå de sociale spilleregler og har desuden svært ved at overføre sine erfaringer til nye situationer. Der er enighed om, at Charlotte er god til at stave og skrive, og at hun læseteknisk er meget stærk. Hun har et højt arbejdstempo og en god hukommelse. Men hendes analytiske udfordringer socialt viser sig også i det faglige; Charlotte har svært ved at læse mellem linjerne og har brug for mange støttespørgsmål, når hun skal analysere en tekst. Charlotte fortæller selv, at hun har det lidt svært med matematikken, men at opholdet på Learning Camp har givet hende et løft. Charlotte er glad for engelsk og ser mange engelske YouTube-videoer for at øve sit engelske.

## Learning Camp

Charlotte tilmeldes Lær for Livet grundet sociale udfordringer og deltager på sin første Learning Camp (LC<sub>1</sub>) i sommeren 2014. Charlotte fortæller selv, at hun så muligheden for at blive bedre til matematik. Charlotte giver udtryk for at være glad for LC<sub>1</sub>-opholdet og fortæller, at hun blev bedre til matematik:

Jeg lærte, hvordan man dividerede og gangede (...) Det var dejligt at kunne lære noget (...) [og] komme hen i skolen og bare vise, at man havde lært noget andet. Hvordan man kunne gøre det anderledes (Charlotte, 2015).

Opholdsstedet havde også indtryk af, at Charlotte fik fyldt nogle huller ud i matematik. Desuden blev hun bekræftet i alt det, hun er god til, særligt omkring dansk. Det er opholdsstedets klare indtryk, at Charlotte alt i alt var glad for at deltage, men også havde det svært i sin gruppe, fordi hun havde fået skabt nogle problemer omkring sig. Charlotte fortæller, at hun fik venner, men at hun også godt kunne føle sig lidt alene, fordi hun ofte sad og læste på værelset. Charlotte fortæller begejstret om de voksne på LC<sub>1</sub>; at de var opsøgende og uopfordret spurgte til, hvordan det gik, eller om der var noget, de skulle hjælpe med i timerne. Charlotte føler, at hun efter LC<sub>1</sub>-opholdet er blevet meget bedre til ikke at blive sur, når hun ikke får sin vilje, og Charlottes daværende lærer i 6. klasse fortæller, at hun oplevede Charlotte som bedre til at beskrive, hvordan hun havde det, efter LC<sub>1</sub>-deltagelsen.

Charlotte fortæller, at da hun kommer tilbage til sin almindelige skole efter Learning Campen, foreslog hun flere gange, at de skulle prøve at lave matematik på en anden måde, med mere bevægelse ligesom på LC, men ifølge Charlotte var hendes lærer ikke interesseret i at afprøve det og virkede ligeglad. Dansklæreren fortæller derimod, at hun på baggrund af en dagbog fra LC samt Charlottes styrkemappe forsøgte at spørge ind til, hvordan de gjorde på LC, når de havde dansk, men at Charlotte ikke rigtig fortalte noget. Læreren begrundede dette med Charlottes vanskeligheder ved at sætte ord på følelser og oplevelser.

Efter LC<sub>1</sub> så Charlotte forventningsfuldt frem til de næste camp-ophold, og hun har ifølge opholdsstedet haft nogle virkelig positive ophold.



## **Mentorordning**

Charlotte bliver først tilknyttet sin mentor i sommeren 2015. Ifølge opholdsstedet er Charlotte utrolig glad for sin mentor og glæder sig hver gang til at skulle afsted, og hun er ifølge opholdsstedet altid glad, når hun kommer hjem igen derfra. De arbejder ikke så meget med lektier, da Charlotte ikke får lektier for i specialskolen, men de laver lidt matematik, læser bøger og oversætter engelske tekster. Det sociale vægtes, og Charlotte fortæller selv, at det er fast rutine, at hun bliver hentet for så at blive kørt hjem til mentor, hvor de drikker saftvand og spiser lidt, går tur med hunden, spiller spil og laver lidt lektier. Ofte tager de på udflugter, og det kan være alt lige fra museumsbesøg til juleindkøb.

Specialskolen ved ikke så meget om, hvad der foregår i mentorordningen, men Charlotte fortæller meget om mentor, og specialskolen oplever, at Charlotte er meget glad for ordningen. Både sagsbehandler og opholdssted ved ligeledes, at Charlotte er meget glad for sin mentor, men kan endnu ikke afgøre, om det har haft en social eller faglig virkning. Derimod er der enighed om, at skoleskiftet fra normal- til specialskole har haft afgørende, positiv betydning for Charlottes trivsel.

## **Samlet set – Charlotte**

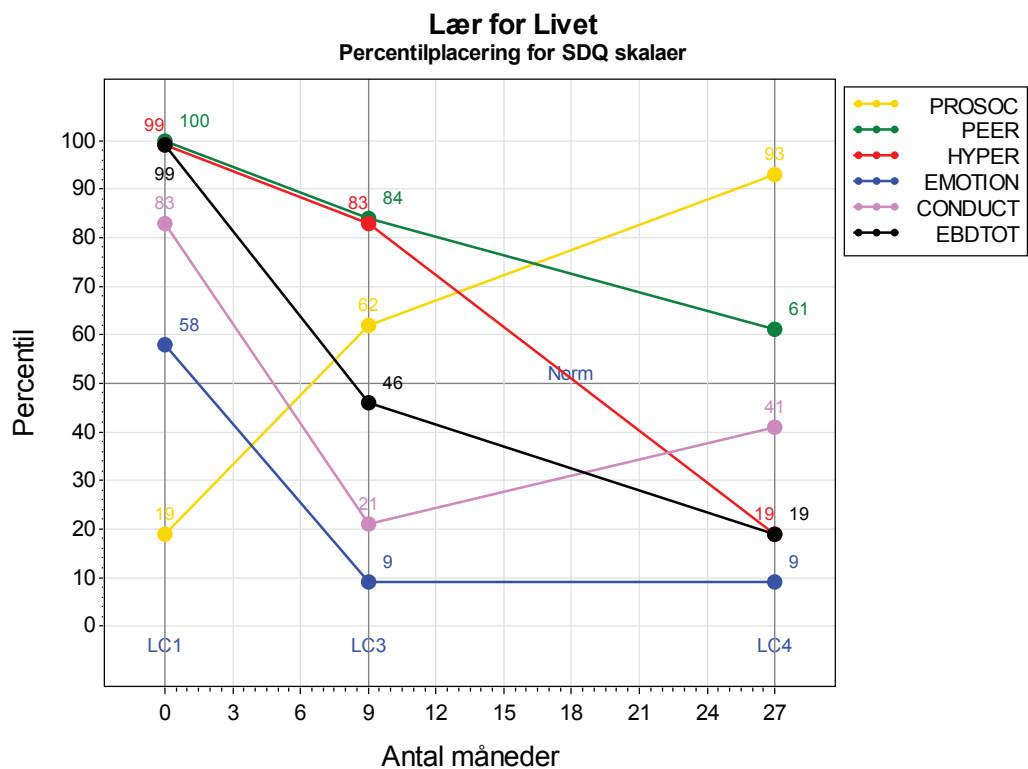
Charlotte klarer sig godt fagligt og særdeles godt i fag som dansk og engelsk, og hun er ifølge de kvalitative beskrivelser i god udvikling her. Charlotte er ligeledes ifølge SDQ-testen i moderat trivsel, en udvikling, der bl.a. følger perioden for skoleskiftet til specialskoleklasse i 7. klasse, som ifølge Charlotte og hendes omgivelser har haft en positiv betydning for Charlottes trivsel både socialt og fagligt. I den forbindelse er det svært at forklare den negative bevægelse, der samtidig kan iagttages på den følelsesmæssige dimension (EMOTION) efter LC3. De følelsesmæssige problemer måles i SDQ netop ud fra, hvorvidt man føler sig bange, bekymret og utryk, bl.a. i nye situationer, og at Charlottes tilstand på disse barometre ifølge SDQ-testen er stigende i denne periode, tegner et lidt anderledes billede end de kvalitative interviewdata, hvor Charlotte netop giver udtryk for og af omgivelserne beskrives som værende i trivselsmæssig udvikling med begrundelse, i at den nye skole

kan tilbyde mere voksenkontakt og et mere struktureret lærings- og aktivitetsmiljø. At det går positivt fremad på adfærdsskalaen (CONDUCT), kan måske netop ses i sammenhæng med de nye og mere strukturerede og rolige skoleforhold. Men vanskeligheder i forhold til at danne venskaber og problemer med sociale spilleregler er overensstemmende med de kvantitative SDQ-data og interviewbeskrivelserne.

## Case Jens

### Testresultater

Jens. Faglige test (percentil-placering)			
Hogrefe-test	LC1	LC3	LC4
FG (matematik)	69	24	8
TLP (læsning)	4	11	
STP (stavning)	29	36	



Jens ligger ifølge de faglige testresultater på den kortere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub> under middel i forhold til normreferencen i stavning (STP) og meget lavt i læsning (TLP) uden særlig fremgang i perioden LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>. Derimod scorer Jens et godt stykke over middel i matematiktesten (FG) ved LC<sub>1</sub>, men med en markant forværring på 45 percentiler på rangstigen med en score på LC<sub>3</sub> på P<sub>24</sub>, som betyder, at han kommer til at ligge et godt stykke under normen.

SDQ viser på den kortere bane de første ¾ år efter starten, at Jens er i meget positiv trivsel. På LC<sub>1</sub> er graden af trivselsmæssige vanskeligheder meget høj med en samlet score på P<sub>99</sub> (EBDTOT), men frem til LC<sub>3</sub> falder den markant i positiv retning, og han ligger nu med P<sub>46</sub> lige under middel. Samtidig stiger han i positiv retning i forhold til sociale styrkesider (PROSOC) fra et lavt udgangspunkt på LC<sub>1</sub> på P<sub>20</sub> til P<sub>60</sub> på LC<sub>3</sub>.

Disse positive trivselstendenser fortsætter i perioden fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub>, og det samlede indtryk af udviklingen på den længere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> er en markant positiv fremgang både i forhold til trivselsvanskeligheder og sociale styrker. Kun under SDQ-skalaen adfærd (CONDUCT) er der en mindre negativ udvikling fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub> på 20 percentiler.

Ses på percentil-fordelingen på LC<sub>4</sub> er vanskeligheder i forhold til jævnaldrende (PEER) den eneste skala, hvor han ligger over middel (P<sub>61</sub>), men fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> er her dog sket en positiv udvikling, da hans score her var oppe på maksimum P<sub>100</sub> på LC<sub>1</sub>.

Sammenholdes den trivselsmæssige samlede meget markante positive udvikling med de faglige resultater, er indtrykket, at de ikke i nær samme grad afspejler trivselsforandringen, og i matematik er der som nævnt endda et stor fald i percentil-indplaceringen fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>. Et fald, som fortsætter fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub>, således at Jens her er tæt på bunden på percentilranglisten med P<sub>8</sub>.

Om disse mønstre genfindes i de kvalitative interview, er temaet de næste sider.

### **Forhold i livet/overordnet om Jens**

I vinterhalvåret 2016/17 er Jens 14 år og går i 8. klasse. Jens bor i netværkspleje og har boet der, siden han var to år gammel. Jens har næsten ingen kontakt til biologisk familie. Han går i en almindelig lilleskole med 125 elever, og alle på skolen kender Jens. Han dyrker flere forskellige fritidsinteresser og enkelte på et meget engageret plan. Han fungerer desuden som hjælpetræner og har deltaget i flere forskellige børne- og elevråd, ligesom han fritidsarbejder i weekenderne med krævende mødetidspunkter. Han vil gerne på efterskole og sparer lommepengene op til dette ophold.

### **Livet i skolen**

Jens har gennem hele sit skoleliv gået på samme lilleskole og i samme klasse. Han får her i 8. klasse 10 støttetimer om ugen mod tidligere seks timer. Jens synes selv, at skolen er okay, og fremhæver venner og bevægelsesfag som afgørende. Jens fortæller dog, at han blev mobbet frem til omkring 5. klasse pga. overvægt, men at han har tabt sig en del siden og ikke bliver mobbet mere.

Netværksfamilien fortæller, at Jens ikke har de store sociale problemer, men at det alligevel er lidt op og ned i forhold til, hvordan han fungerer med skolekammeraterne, da han har svært ved at holde fast på venner. Jens afviser, at der er fag, der er *meget svære*, og fortæller, at der ikke er så meget brug for hjælp til det faglige for tiden, da det går meget godt i alle fag. Han føler, at han ligger på middel eller over middel. Alligevel kommer det frem i andre sammenhænge, at han godt ved, at han fagligt ikke er helt så god i skolen, og at han er betydeligt udfordret i flere fag. Han har det blandt andet svært i dansk omkring læsning og fortæller også, at han synes, det er svært at skulle skrive en dansk stil på fire sider på kun to uger:

Shit, det kan jeg ikke nå, og det er der, jeg siger til mig selv, det kan jeg ikke, det der, det er så lige meget. Det er der, jeg skal presse mig selv, og det er også svært ( ... ) [og jeg] får lyst til at give op (Jens, 2016).

Jens oplever, at der er meget uro i ham, og at han har svært ved at sidde stille for længe ad gangen. Han forstår ikke, at man skal sidde så meget ned i skolen, og oplever dette som den største udfordring:

Altså for to år siden, da (...) jeg var på Learning Camp, (...) der tegnede vi jo en tabel på jorden og skulle kaste en bold. Det gad jeg godt, at man havde gjort, da jeg var mindre, fordi at så kunne jeg godt have lært noget mere, tror jeg (Jens, 2016).

Med tiden er Jens blevet gladere for matematik, dansk og engelsk og begrundet det med, at han bedre forstår og derfor bedre kan følge med. Jens fortæller, at han for to år siden ikke anede, hvad han skulle bruge skolen til, men at han så pludselig besluttede sig for at tage sig sammen. Jens mener, at det er lige så meget deltagelse i Lær for Livets Learning Camps som en bedre danskundervisning på skolen, der er afgørende for denne udvikling: "(...) hvis jeg ikke havde taget mig sammen, så havde jeg ikke kunnet score et 4-tal, som jeg gjorde [i terminsprøven i dansk på 8. klassetrin]" (Jens, 2016).

Selvom Jens beskrives som fagligt udfordret, vurderes han af både netværksfamilie, lærere og mentor som stærk i det mundtlige, velorienteret, kvik og i stand til at ræsonnere. Skolen beskriver ham som "ordentlig, reel og hjælpsom" (klasselærer, 2015). Jens beretter, at der har været meget stor udskiftning af lærere på skolen, og at det har været med til at skabe en del forvirring, fordi de mange forskellige lærere forventer noget forskelligt og gør tingene på forskellige måder. Jens oplever desuden, at det komplicerede forhold til forældrene fylder meget og virker forstyrrende ind på hans skolegang. Jens fortæller i den sammenhæng, at skolens inspektør og klasselæreren er gode til at se, at noget er galt, og ofte snakker med ham. Jens er desuden meget glad for sin nye støtteperson i skolen, hvilket har givet ham noget mere ro, også i timerne.

Skolen oplever også, at Jens er mindre urolig og mere deltagende i timerne, men den ser ikke nogen konkrete ændringer rent fagligt.

## Learning Camp

Jens var på første LC i sommeren 2014 og siger, at ”det er en stor oplevelse, og det er sjovt, og man får mange nye venner” (Jens, 2015). Han fortæller i den sammenhæng, at man på LC ”lærer på en anden måde, altså man er udenfor [udendørs] og aktiv” (Jens, 2016), hvor man f.eks. skulle hoppe firetabellen og lave regnestykker med en bold. Jens fremhæver også de voksne på Learning Campene:

(...) de kommer hen og spørger til én, (...) i stedet for at man skal sidde og række hånden op, (...) det er, som om at de kan se på én, at man ikke kan finde ud af det (Jens, 2015).

Han synes, at det efter campdeltagelsen er blevet sjovere at gå i skole, og oplever at have fået mere mod til at sige noget i klassen:

Prøv at tage nogle chancer, fordi at 50 procent af tiden er det jo rigtigt nok, det, man siger (...) Og så hvis man siger noget forkert, så bliver man jo rettet i det, så man lærer det (...) Altså det er sådan ... det er kommet, efter at jeg har været med i det der Lær for Livet (Jens, 2016).

Jens har selv oplevelsen af at være blevet bedre til sit skolearbejde efter sit ophold på LC, og at LC har givet ham nogle nyttige metoder, særligt i matematik. Jens' nye støtteperson har forsøgt at anvende nogle af de mere bevægelsesorienterede læringsaktiviteter fra LC, men det har ifølge netværksfamilien været for svært at opretholde et sådant individuelt forløb (med særlige øvelser) i en klasse med mange forskellige behov.

## Mentorordning

Jens har været tilknyttet sin mentor i knap et år. Forud for nuværende mentor (2016) havde Jens en anden mentor i en kortere periode, men forløbet måtte afbrydes pga. manglende kemi mellem Jens og mentor. Jens giver udtryk for at være tilfreds med sin nuværende mentor, men har det sidste halve års tid ønsket kun at mødes med mentor hver anden uge.

Mentor fortæller, at de i starten lavede lektier både i dansk, matematik og engelsk, men at Jens pludselig ikke ville mere. Netværksfamilien oplever, at Jens betragter mentorordningen som en slags straf, men at han er udmærket tilfreds, så længe de ikke skal lave lektier. Mentor fortæller, at Jens har mange faglige huller, og oplever, at det er svært at bygge ovenpå, når fundamentet er så usikkert eller er helt fraværende. Mentor beskriver Jens som en høflig, åben, velformuleret og aktiv dreng. Han er praktisk anlagt og ved, hvordan man behersker maskiner og værktøj, men han har svært ved at sidde stille. Han beskriver Jens' arbejdsmoral som meget høj, når det angår fysiske opgaver, og meget lav, når det angår det mere boglige. Mentor forsøger at imødekomme Jens' udfordringer ved at lade lektierne ligge og lave mere friluftsorienterede aktiviteter med ham.

### **Samlet set – Jens**

Jens er samlet set i meget positiv trivselsudvikling anskuet både ud fra SDQ-data og interviewindtryk, og denne udvikling kan i henhold til de kvalitative beskrivelser hænge sammen med, at Jens frem til 5. klasse er blevet mobbet, og at der efterfølgende har været en åbning til skolens fællesskab, hvilket har styrket Jens' oplevelse af at have venner og være en del af fællesskabet. Jens har dog ifølge sine omgivelser svært ved at holde fast i venner. Jens fremhæver selv venner og fællesskab som vigtigt og betydningsfuldt for hans oplevelse af trivsel i skolen, men de trivselsværdier, som er i spil for henholdsvis Jens og hans omgivelser – samt trivselsmarkører repræsenteret i SDQ-testen – kan forekomme divergerende og således afspejle forskellige værdier og egenskaber, når trivsel vurderes og beskrives. Bl.a. det at kunne deltage i fællesskabet og blive accepteret versus at have dybe og længerevarende venskabsforhold afspejler nogle af de forskellige værdier, der knytter sig til oplevelser og beskrivelser af social trivsel.

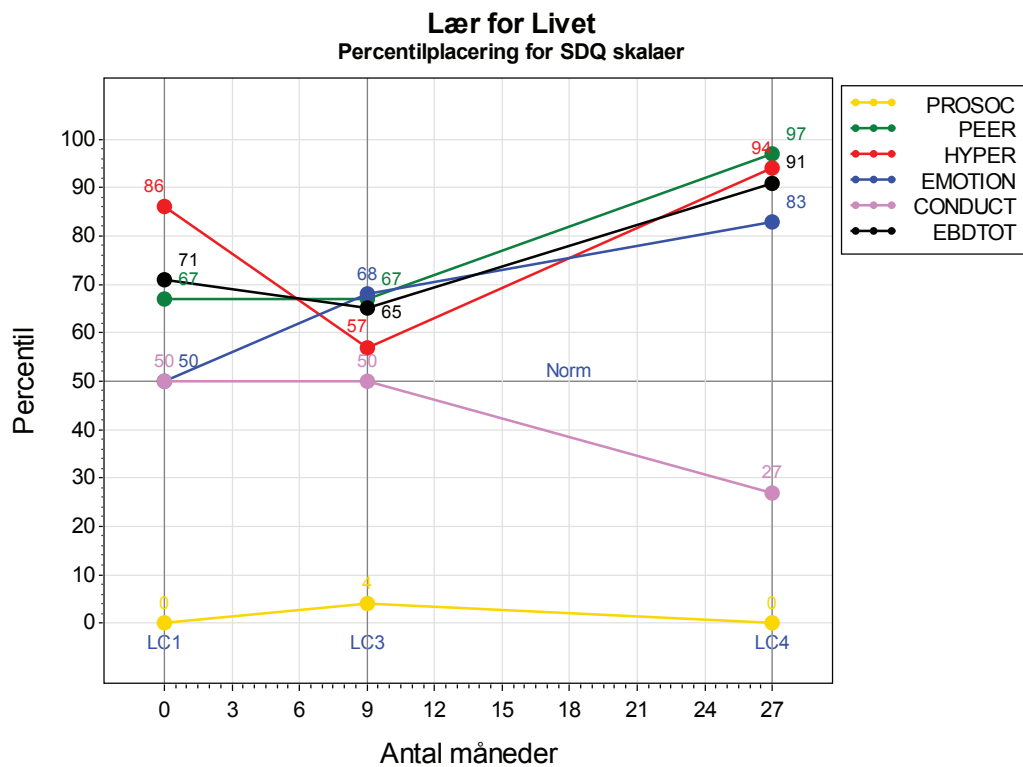
Jens har nogle udfordringer omkring koncentration og fordybelse i både sociale og faglige sammenhænge, og han fortæller selv, at han føler meget uro og har svært ved at sidde stille. Men ekstra støtte i timerne har givet ham mere ro og kan eventuelt have været med til den positive

trivselsudvikling. Jens har ifølge de faglige test en relativt lav faglig score, og ifølge de kvalitative beskrivelser, der strækker sig ud over perioden LC1-LC3, kan der i takt med den trivselsmæssige udvikling ikke iagttages en tilsvarende faglig udvikling. Dette kan eventuelt handle om, at Jens fortsat har svært at sidde stille og fastholde fokus i timerne. Det boglige interesserer ham ikke og giver ifølge hans omgivelser ikke i tilstrækkelig grad mening for ham på grund af store faglige huller.

## Case Line

### Testresultater

Line. Faglige test (percentil-placering)			
Hogrefe-test	LC1	LC3	LC4
FG (matematik)	5	38	83
TLP (læsning)	100	100	
STP (stavning)	91	89	





Line ligger i de faglige test ekstremt højt i både læsning (TLP) og stavning (STP) og uden ændringer i perioden LC<sub>1</sub> til LC<sub>3</sub>. I læsning har hun en score på 100 procent, og i stavning ligger hun kun en anelse lavere. I matematik (FG) scorer Line ved LC<sub>1</sub> derimod meget lavt ved starten på Learning Campen med en score på P<sub>5</sub>, men i perioden frem til LC<sub>3</sub> sker der en markant forbedring, således at hun ved LC<sub>3</sub> placerer sig lidt under middel med P<sub>38</sub>. En positiv faglig udvikling, som fortsætter frem til LC<sub>4</sub>, hvor hun er i den øvre del af percentilranglisten med P<sub>83</sub>.

Samtidig viser SDQ samlet, at Line er i store trivselsvanskeligheder. På den kortere bane scorer hun P<sub>71</sub> på LC<sub>1</sub>, og scoren er kun dalet til P<sub>65</sub> på LC<sub>3</sub> (EBDTOT). De sociale styrker (PROSOC) er i samme periode helt nede omkring bundlinjen på 0 percentiler (altså dårligst muligt).

Fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub> øges de trivselsmæssige vanskeligheder på alle skalaer bortset fra adfærd (CONDUCT), hvor der er et fald på 23 percentiler (P<sub>50</sub> til P<sub>27</sub>), og på den længere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> øges de samlede vanskeligheder (EBDTOT) med 20 percentiler og lander på LC<sub>4</sub> på scoren P<sub>91</sub>, altså meget høj. Samtidig er sociale styrker (PROSOC) i perioden LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub> uændret lav på ny med scoren P<sub>0</sub> på LC<sub>4</sub>.

Om dette billede af meget høje faglige præstationer og meget dårlig trivsel også tegner sig, når indtryk fra de kvalitative interview inddrages, er tema på de følgende sider.

### **Forhold i livet/overordnet om Line**

Da anden interviewrunde gennemføres i vinterperioden 2016/17, er Line knap 15 år og går i 8. klasse. Line har været anbragt, siden hun var 2½ år. Hun har været anbragt flere forskellige steder og har også boet hjemme hos sin mor undervejs i forløbet. Som femårig flytter Line på opholdssted, og her bor hun uden afbrydelser i otte år, indtil hun som ca. 13-årig flytter i plejefamilie hos nogle af de pædagoger, som var tilknyttet det tidligere opholdssted. Line beskrives som svært omsorgs- svigtet og følelsesmæssigt skadet. Line har regelmæssig kontakt med forældrene. Samværet beskrives af omgivelserne som krævende for Line.

## Livet i skolen

Line har gået i den samme folkeskoleklasse siden 1. klasse. Lines omgivelser beskriver hende som fagligt stærk og godt med i timerne. Line synes ikke rigtig selv, at der er noget godt at fortælle om skolen, andet end at man lærer noget. Line giver udtryk for, at skolen er kedelig, og at dagene er for lange. Hun kan godt føle sig meget ukoncentreret de sidste timer på dagen.

Tidligere har Line været mere glad for at gå i skole og begrundet det med, at hun havde flere veninder i klassen. Hun fortæller, at hun nu ikke snakker med de andre så meget mere. Alle omkring Line fortæller enstemmigt, at det med tiden er blevet sværere for hende at komme ind i pigegruppen og opretholde den kontakt, hun tidligere havde til nogle af pigerne i klassen. Mentor oplever gennem det, som Line fortæller, at Line står lavt i hierarkiet i sin klasse og ofte bliver valgt fra, også når de skal lave gruppearbejde. Ifølge mentor snakker Line meget om, at hun er ked af at gå i skole, og at hun har et ønske om at flytte skole. Plejefamilien oplever derimod, at Line er glad for at gå i skole, bl.a. fordi hun er nem at få op om morgenen og sendt af sted, men oplever samtidig, at Line har det sværere og sværere socialt både i og uden for skolen.

Line synes, at matematik er et af de svære fag i skolen. Derimod er hun god til dansk, og hun fortæller, at hun lige har fået to 10-taller i en læse- og staveprøve på niende klasses niveau (selvom hun går i 8. klasse). Opholdssted og familiekonsulent fortæller, at Line kunne læse, da hun startede i børnehaveklassen, og ifølge familiekonsulenten kunne hun som syvårig læse tekster på universitetsniveau flydende. Skolen beskriver Line som en fagligt dygtig pige og som en læsehest, fordi hun er god til at læse og læser meget. De har været nødt til at sige til Line, at hun skulle prøve at være sammen med de andre i frikvartererne i stedet for at bruge pausen på at læse. Lines omgivelser oplever, at Line bruger læsningen til at isolere sig fra de andre elever.

Line bryder sig ikke om at lave fejl. Hun rækker sjældent hånden op, og når hun så siger noget, er det så lavmælt, at ingen kan høre det. Line begrundet det selv med, at hun ikke har så meget selvtillid. I projektarbejde – som der bliver mere og mere af – isolerer hun sig og er meget

selvkørende, hvilket ifølge lærerne både er en styrke og en ulempe, da hun lukker sig omkring materialet og processen og afskærer sig fra dialog og konstruktive indspark. Hun bliver heller ikke valgt til af de andre, når der skal dannes grupper. Skolen oplever hende som meget konkret tænkende, og at hun eksempelvis har svært ved at se en sag fra to sider.

Line fortæller om en del lærerskift i løbet af sin skoletid, og at der desuden har været en omlægning af klasserne, således at der både er kommet nye og flere elever i klassen.

Et lærerskift i tyskfaget har bl.a. betydet, at Line ikke kan lide tysk mere. Hun bryder sig ikke om den nye tysklærers måde at lære fra sig på. Line mener, at det er vigtigt, at man kan lide de forskellige fag, hvis man skal blive bedre:

Man skal også ville faget for at være god til det. Altså, jeg kan lidt godt lide matematik. Det ændrede sig sådan efter Lær for Livet [LC1], fordi der blev jeg meget bedre til det ( ... )  
Jeg tror, jeg rykkede mig 63 procent. Så nu kan jeg bedre lide matematik på grund af det (Line, 2016).

Line interesserer sig i det hele taget meget for sprogfagene. Hun har spansk som valgfag og læser fanfiction på sin mobil<sup>58</sup> og skriver selv historier, bl.a. for at øve sit engelske.

### **Learning Camp**

Ifølge familiekonsulenten blev Line tilmeldt Lær for Livet, fordi hun haltede lidt efter i matematik, men ellers er det overvejende hendes sociale og personlige udfordringer, der har været årsag til, at hun blev tilknyttet Lær for Livet. Line fortæller, at deltagelsen i Learning Campen var sjov, fordi hun fik nye venner. Desuden nævner hun nogle bøger, som hun fik mulighed for at læse og tage med hjem som et højdepunkt. Line fortæller, at hun især i matematik lærte nyt og blev bed-

---

58. Fanfiction handler om, at man på forskellige websites kan kreere historier (fiction) omkring originale fiktive figurer som f.eks. Harry Potter, Supermand, Rhett Buttler m.fl.

re. Opholdsstedet oplever, at LC har givet Line lidt mere selvtillid socialt og personligt, men er usikker på, om det har ændret noget rent fagligt. Det er alligevel oplevelsen, at LC har givet Line et andet mod på at gå i skole, fordi hun har fået blik for, at hun faktisk kan mere end de andre rent fagligt. Familiekonsulenten fortæller, at Line syntes, hun var meget udfordret på den første camp, fordi alt var nyt og stort. Line kunne ikke spise noget og var decideret dårlig. Det blev dog bedre, som dagene gik, og på de efterfølgende kortere LC-ophold gik det rigtig godt. Familiekonsulenten oplever samlet set, at campopholdene har styrket Line både personligt og socialt. Ifølge skolen taler Line meget begejstret om campene, og den oplever, at det har været godt for hende rent socialt, men at den ikke kan pege på noget konkret, som den oplever, at Line har fået med sig rent fagligt. Skolen ved ikke så meget om LC-opholdene, ud over at Line har holdt foredrag om Lær for Livet i klassen, og at der i den forbindelse blev hængt en avisartikel op om Lær for Livet.

### **Mentorordning**

Line har haft sin mentor i 1½ år (siden 6. klasse), og de mødes en gang om ugen – og efter Lines ønske – hjemme hos Line. Line virker glad for sin mentor og fortæller, at hun føler, at det er nemmere at forstå det faglige, når mentor forklarer, og også fordi der ikke sidder en hel klasse, der også skal have hjælp. De bruger tiden halvt på lektier – overvejende på matematik – og halvt på at snakke om det, der optager Line. De går også på biblioteket eller tager på mere hyggeprægede udflugter, hvilket Line sætter meget pris på. Line fortæller, at det er hyggeligt at sidde sammen, også fordi at de kan grine sammen, og at der er småkager og saftvand. Line har svært ved problemregning, men fortæller, at mentor er god til at hjælpe hende:

Jamen altså så hvis jeg ikke kan finde ud af problemet så sådan ... eller hvis vi nu sådan regner et stykke, så forklarer hun, hvad man skal, ikke. Og så hvis jeg ikke forstår det, så plejer hun at skrive det ned sådan ... vise mig på papir, hvad det er, man skal gøre (Line, 2016).

Mentor oplever, at Line har et svagt selvværd, er meget lukket og virker lidt skræmt. Mentor oplever ikke, at Line trives, og det snakker de så om, særligt omkring Lines forhold til kammerater. Lines omgivelser kan ikke rigtig se nogen ændringer som følge af mentorordningen, men plejefamilien synes, mentor virker rigtig dygtig, og oplever, at Line er glad for hende.

### **Samlet set – Line**

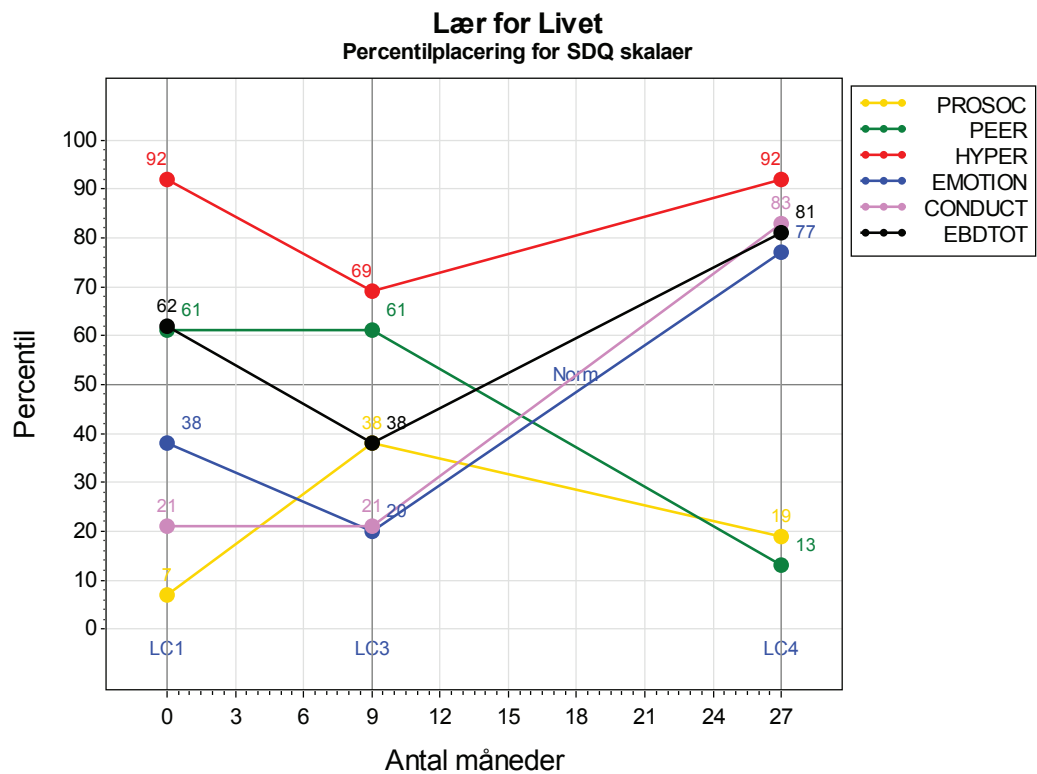
Der kan ikke iagttages nogen nævneværdig udvikling i Lines samlede trivsel, som gennemgående har haft en meget lav score. Ligeledes har hendes prosociale score ligget jævnt og ekstremt lavt. Den følelsesmæssige dimension (EMOTION) viser en gradvis forværring hen over de lidt mere end to år, hvorimod den adfærdsmæssige dimension (CONDUCT) viser en gradvis forbedring i samme periode. En forklaring på, hvorfor de adfærdsmæssige dimensioner adskiller sig fra de andre trivselsdimensioner, kan være, at Lines adfærd ifølge de kvalitative beskrivelser ikke afspejler (opfylder) markørerne for en negativ adfærdsscore. Line beskrives derimod som en meget stille pige, der er nem at omgås, pålidelig og indadvendt.

Lines score på vanskeligheder i forhold til jævnaldrende (PEER) er meget høj, hvilket kan korrespondere med Lines egne beskrivelser af ikke at have venner i skolen og føle sig ekskluderet fra fællesskabet. Det korresponderer ligeledes med omgivelsernes beskrivelser af Line som en pige, der har store kontaktvanskeligheder og isolerer sig både i og uden for skolen. Trods en dårlig trivselsscore, og at Line ikke har meget godt at sige om skolen, møder hun op og passer sin skole, og hun fremhæver det 'at lære' som noget positivt. Hun klarer sig godt fagligt – og trives med det faglige – særligt i dansk og andre sprogfag, hvor hun ligger i top.

## Case Martin

### Testresultater

Martin. Faglige test (percentil-placering)			
Hogrefe-test	LC1	LC3	LC4
FG (matematik)	2	10	12
TLP (læsning)	1	0	
STP (stavning)	2	1	



### Antal måneder

Modsat Line ligger Martins faglige testresultater ekstremt lavt i forhold til normreferencen i både matematik (FG), læsning (TLP) og stavning (STP), og der kan ikke iagttages ændringer fagligt i perioden på den kortere bane fra LC1 til LC3 bortset fra en stille stigning i matematik på otte percentiler, og scoren er på LC3 fortsat meget lav med  $P_{10}$ .

En placering på percentilranglisten, som Martin dog fastholder i den efterfølgende periode frem til LC<sub>4</sub>, hvor han lander på P<sub>12</sub>.

Et anderledes indtryk viser sig i forhold til Martins trivselsudvikling på den kortere bane. Fra en score under samlede vanskeligheder (EBD-TOT) på P<sub>62</sub> på LC<sub>1</sub> daler den temmelig meget frem til LC<sub>3</sub>, hvor den ligger under middelnormen med P<sub>38</sub>, altså et fald på 24 percentiler. Subskalaerne peger på, at Martins største trivselsvanskeligheder ved starten på Lær for Livet-læringsprogrammet er i forhold til hyperaktivitet og koncentrationsvanskeligheder med LC<sub>1</sub>-scoren P<sub>92</sub>,

I samme periode øges hans sociale styrkesider (PROSOC) fra et lavt udgangspunkt med P<sub>8</sub> på LC<sub>1</sub> stigende til P<sub>38</sub> på LC<sub>3</sub>; altså 30 percentiler.

Den relativt store positive udvikling i trivselsvanskeligheder fra LC<sub>1</sub> (P<sub>62</sub>) til LC<sub>3</sub> med et fald på 24 percentiler under samlede vanskeligheder (EBDTOT) er fra LC<sub>3</sub> til LC<sub>4</sub> afløst af en negativ udvikling med en stigning på mere end 40 percentiler og lander på P<sub>81</sub>. Under subskalaen HYPER er scoren identisk P<sub>92</sub> på LC<sub>1</sub> og LC<sub>4</sub>, og i forhold til adfærdsvanskeligheder (CONDUCT) er scoren steget fra P<sub>21</sub> på LC<sub>1</sub> til P<sub>83</sub> på LC<sub>4</sub> – et negativt hop på mere end 60 percentiler. Endelig er emotionelle vanskeligheder (EMOTION) også steget, dog knap så markant med næsten 40 percentiler for på LC<sub>4</sub> at være oppe på P<sub>77</sub>.

Et samlet billede af, at Martin er meget lavt scorende i de faglige test, men samtidig med en positiv trivselsudvikling i den første periode af deltagelsen i Lær for Livet (måling efter ¾ år), hvorefter det i de næste 1½ år frem til LC<sub>4</sub> er gået trivselsmæssigt markant tilbage. Om det er et udviklingsmønster, der kan genkendes i interviewrunderne, gives der et lille indblik i på de kommende sider.

### **Forhold i livet/overordnet om Martin**

Ved anden interviewrunde i vinteren 2016 er Martin lige knap 16 år og går i 8. klasse. Han bor på døgninstitution sammen med omkring 15 andre børn og unge fordelt på to afdelinger. Martin blev anbragt, da han var otte år gammel, og han har boet her, siden han var 10 år gammel. Martins forældre bor i nærområdet, og han ser dem jævnligt. Ifølge

kontaktpædagogerne på døgninstitutionen var Martin ved anbringelsen en omsorgssvigtet, indadvendt og forvirret dreng, der skulle lære helt basale ting som f.eks. at stå op, gå i bad, smide affald i skraldespanden og ikke på gulvet, ikke gå i skole i nattøj osv.

### **Livet i skolen**

Martin har gået på samme skole siden børnehaveklassen. Frem til anbringelsen har Martins skolegang været præget af meget fravær, og når han endelig er mødt op, har han været uforberedt. Først fra 4. klasse, dvs. et par år inde i anbringelsen, begynder han at få en mere sammenhængende skolegang, eftersom det først er her, at han ifølge kontaktpædagogerne er i stand til at koncentrere sig tilstrækkeligt om det faglige. Martin mangler af den grund grundlæggende viden og færdigheder. Han er ifølge kontaktpædagogerne blevet IQ-testet og ligger i den lave ende af normalområdet med en meget svag arbejdshukommelse.

Martin ved godt selv, at han er udfordret rent fagligt og ikke kan det samme som de andre. Han har altid undret sig over, hvordan de andre bare kunne løse opgaverne lynhurtigt, hvor han selv skal tænke sig om og bruge tid: ”Jeg synes [at skrive] stil ... altså jeg kan godt, og jeg gør det, men ... det er eddermame kedeligt” (Martin, 2016). Han synes, de boglige fag er kedelige, og at dagene i det hele taget er svære at komme igennem. Martin fortæller, at han bliver træt ovre i skolen. De sidste to timer af dagen er svære at komme igennem, og han får ikke rigtig noget ud af det. Martin oplever alligevel, at det går meget godt, og at han er blevet ret god til at læse: ”Læse ... det går helt fint. Der synes jeg selv, at jeg er rigtig god, og det har jeg også fået at vide af andre” (Martin, 2016).

Ifølge Martins omgivelser bruger han meget energi og koncentration på at læse. Han læser meget langsomt, har svært ved at huske teksten og har brug for mange støttespørgsmål. Han har svært ved at læse mellem linjerne, hvilket også udfordrer ham i matematik, når han skal løse mere abstrakte problemregningsstykker. Martin frygter, at man tager ham ud af skolen, fordi han ikke kan følge med. Kontaktpædagoger, lærere og sagsbehandler giver udtryk for, at Martin efterhånden er



hægtet helt af i fællesundervisningen og kun modtager egentlig undervisning, når han tages fra fællesundervisningen et par gange om ugen i dansk og matematik. Martin og hans kontaktpædagoger oplever dog en markant positiv ændring i hans forhold til skole og lektier i 7. klasse i forlængelse af et 10 ugers intensivt kursus, som han følger på skolen i dansk, engelsk og matematik, et forløb, som Martin ønskede skulle fortsætte.

Martin fortæller, at han nu er glad for sin skole. Han møder altid op i skolen og har meget lidt fravær. Han er aldrig blevet mobbet og er velldt blandt både voksne og børn, der synes, han er en sød og hjælpsom dreng. Ifølge både Martin og hans omgivelser har de mange gode venner stor betydning for hans trivsel i skolen. Mentor har derimod en oplevelse af, at Martin er ked af skolen og er overbevist om, at han mistrives, men fortæller samtidig, at han ikke kender så meget til Martins venskaber i skolen.

### **Learning Camp**

Martin oplever ikke at have fået det store ud af Learning Camp-deltagelsen (LC<sub>1</sub>) rent fagligt. Han var glad for de voksne og profiterede af, at der var mere bevægelse i undervisningen. Han syntes dog, at der var for mange børn og for meget forvirring i undervisningssituationerne, men satte alligevel pris på fritiden med de venner, han havde fået, samt filmaftenerne, og at der blev serveret kage. Efter den første sommercamp glædede Martin sig til de næste Learning Camps og ærgrede sig over, at de følgende ophold var af kortere varighed.

Kontaktpædagogerne oplever, at der som følge af LC skete en ændring i Martins forhold til sin indsats omkring lektier. Martin mener selv, at denne forandring skyldes samarbejdet med mentor.

### **Mentorordning**

Martin har været tilknyttet mentor siden efteråret 2014, og ordningen har således fungeret over flere år. Martin er meget glad for mentor og glæder sig til samværet hver uge. Martin synes, at mentor er rigtig flink og sjov og aldrig sur og streng. Martin føler, at samværet med mentor

har givet ham lidt mere lyst til at lave lektier. Han fortæller, at mentor er god til at forklare, og at han er tålmodig, når Martin ikke helt forstår:

(...) Jeg synes, de er rigtig gode til at hjælpe os, de der mentorer, altså sådan... de ved lige præcis, hvad de skal (...) De er bare... de er meget gode til at forklare, hvad man skal i en opgave og sådan noget, og de har tålmodighed, når der er noget, man ikke forstår (Martin, 2016).

Mentor beskriver Martin som en sød, omsorgsfuld og snakkesalig dreng, der ikke er udfordret på det adfærdsmæssige, men absolut har nogle faglige huller og vanskeligheder. Ifølge mentor er Martin særligt udfordret på disciplin og koncentration. Han er svær at få i gang, og han mister hurtigt energi. Mentor og Martin kombinerer ofte det faglige med en eller anden form for aktivitet eller udflugt. F.eks. at gå en tur rundt i byen og kun snakke engelsk sammen. Mentor oplever, at matematikken stadig er svær, men synes, at der er en lille fremgang, også i dansk og læsning, særligt når Martin får mulighed for at koncentrere sig om en opgave eller et emne i længere tid. Desuden oplever mentor, at Martin i højere grad selv laver lektier derhjemme eller forbereder sig til de lektier, som mentor har givet ham for.

Kontaktpædagoger, lærere og sagsbehandler oplever, at Martin siden anbringelsen har udviklet sig betydeligt rent socialt, og beskriver ham som socialt velfungerende. Derimod oplever de ham som fagligt meget svag, men synes alligevel at kunne mærke en ændring, efter at mentor er blevet koblet på, uden at de helt præcist kan sætte fingeren på hvad og hvordan.

### **Samlet set – Martin**

Martin er ifølge trivselstesten i temmelig dårlig trivsel, og rent fagligt ligger han ekstremt lavt. Alligevel oplever han selv at trives i skolen og profiterer af fællesskabet.

Han passer sin skole og har et stærkt ønske om at blive på skolen, selvom han ved, at han ikke klarer sig lige så godt som de andre. Martin har store udfordringer med sin koncentration, hvilket ser ud til at af-

spejles i de høje scorer for hyperaktivitet og opmærksomhedsproblemer (HYPER) såvel som hans faglige meget lave scorer i læsning, stavning og matematik. Martin har store faglige huller grundet en fragmenteret og mangelfuld skolegang frem til anbringelsestidspunktet, og sammen med Martins koncentrationsvanskeligheder og det, der beskrives som en svag arbejdshukommelse, betragtes dette af Martins omgivelser som en svag arbejdshukommelse, betragtes dette af Martins omgivelser som hæmmende for hans faglige udvikling, også selvom han passer sin skole.

Martins omgivelser beskriver ham som en meget omgængelig dreng og en dreng i rigtig god social udvikling. Alligevel ligger hans score for sociale styrkesider (PROSOC) meget lavt (omkring 19 percentiler på LC<sub>4</sub>). De positive kvalitative beskrivelser afspejler sig i højere grad i en god udvikling i forholdet til hans jævnaldrende (PEER), hvor Martin har en særdeles positiv score til forskel fra de andre trivselsdimensioner.

### Variationsmønstre i de fire casebørns trivselsudvikling

Et fællestræk ved de fire casebørn er, at de alle er udvalgt fra samme årgang (2014) og fra samme klasstrin (netop afsluttet 5. klasse ved starten på Lær for Livet). De repræsenterer således Lær for Livet-børn i den ældre gruppe ved starten på Lær for Livet. Om det har betydning sammenlignet med de Lær for Livet-børn, der er yngre ved starten på Lær for Livet (som nævnt i første del er målgruppen her anbragte børn primært i alderen 9-13 år), kan ikke uden videre vurderes, men der er således en vis homogenitet i forhold til klasstrin og årgang for de fire casebørn.

Men med de nævnte fællestræk, plus at der er to piger og to drenge, kan nogle indtryk af ligheder og forskelle mellem de fire casebørn sammenfattes. Her har vi i afsnittet valgt et fokus på de SDQ-skalaer, der mest angår oplevelse af fællesskab, emotionel sårbarhed, som er sociale styrker (PROSOC), venskaber/relationer til jævnaldrende (PEER) og emotionel trivsel (EMOTION) på den længere bane fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>. I tabellen er en oversigt over variationer i de fire casebørns mobilitet i indplaceringer på percentil-ranglisten fra LC<sub>1</sub> til LC<sub>4</sub>:

Percentiler	PROSOC (høje tal bedst)			PEER (lave tal bedst)			EMOTION (lave tal bedst)		
	LC1	+/-	LC4	LC1	+/-	LC4	LC1	+/-	LC4
Charlotte	65	-61	4	99	+2	97	68	+36	32
Jens	19	+74	93	100	+34	61	58	+49	9
Line	0	0	0	67	-30	97	50	-33	83
Martin	7	+12	19	61	+48	13	38	-39	77

Tabel 23. Forskelle i de fire casebørns percentil-indplaceringer fra LC1 til LC4. +/- angiver forskellen.

Et markant fællestræk for de fire casebørn er en meget høj mobilitet i forhold til indplaceringer på percentil-rangstigen over tid fra LC1 til LC4. I en matrix med de tre nævnte SDQ-skalaer og fire casebørn er der i alt 12 forandringsnedslag. Kun tre af disse ændringer fra LC1 til LC4 – altså over 2¼ år på mindre end 12 percentiler; resten spænder over et interval fra 30 til 74 percentiler. Medtages alle de 12 forandringsnedslag, er gennemsnittet oppe på 35 percentiler. Denne store mobilitet –  $P_{35}$  i snit – stemmer godt overens med de samlede SDQ-resultater fra anden del, hvor der kunne registreres høj mobilitet både i positiv og negativ retning over tid fra LC til LC.

Et andet fælles indtryk er, at casebørnene på Lær for Livet i forhold til EMOTION ligger relativt jævnt fordelt omkring middelnormen (mellem  $P_{38}$  og  $P_{68}$ ) og i den mere belastede ende af percentil-skalaen under PEER (mellem  $P_{61}$  og  $P_{100}$ ). Under PROSOC ligger tre af casebørnene meget lavt – altså negativt – ved starten på LC1 (mellem  $P_0$  og  $P_{19}$ ), mens Charlotte er undtagelsen med  $P_{65}$ , hvorefter hun dog dykker markant frem mod LC4 og her lander på  $P_4$ .

Ses på forskelle mellem pigerne og drengene er der iøjnefaldende forskelle i forhold til køn under PEER og PROSOC.

Under PROSOC er Line på  $P_0$  både på LC1 og LC4, mens Charlotte som nævnt på LC4 er på  $P_4$ . Begge piger ligger således helt i bund

i forhold til sociale styrkesider på LC4-målingen. Begge drenge flytter sig positivt fra LC1 til LC4. Martin moderat med 12 percentiler, Jens meget med 74 percentiler, og på LC4 ligger de på henholdsvis 19 og 93 percentiler.

I relation til PEER er der også meget klare forskelle mellem de to piger og de to drenge. På LC4 er Line stort set uændret fra LC1 næsten helt i top med  $P_{97}$ , altså med meget store trivselsvanskeligheder på denne skala. Med en stigning på 33 percentiler fra LC1 til LC4 er også Line ved LC4-målingen helt i top, også med  $P_{97}$ . For drengene er udviklingen anderledes. De er begge i en positiv udvikling fra LC1 til LC4, hvor Martin fra en placering på  $P_{61}$  på LC1 flytter sig 48 percentiler i positiv retning og er på LC4 på  $P_{13}$ ; altså en meget positiv udvikling, mens Jens fra en meget kritisk placering med  $P_{100}$  på LC1 rykker 34 percentiler ned ad rangstigen og på LC4 ligger på  $P_{61}$ .

Et billede af SDQ-trivselsvanskeligheder, hvor drengene udvikler sig positivt i forhold til sociale styrker og relationer til jævnaldrende, mens pigernes SDQ-svarmønstre udvikler sig i negativ retning. I forhold til emotionelle vanskeligheder er der et lidt mere sammensat indtryk i forhold til køn.

## Delkonklusion

De fire casestudier illustrerer, hvordan trivsel, skolefaglig læring og personlig udvikling opleves og beskrives af børnene og deres omgivende voksne, og hvorledes der er komplekse sammenhænge mellem øget mental og social trivsel og bedre skolefaglige resultater eller det modsatte i spil på individniveau.

Som cases er der ingen entydige delkonklusioner, men et gennemgående indtryk af de fire casebørn er, at trivsel i skolen i høj grad handler om at kunne indgå i fællesskabet og have venner. Hvis det opleves som svært med venner og samvær, afspejler det sig i børnenes oplevelser af mental trivsel i skolen.

- Charlotte har det svært med relationer og kommer ofte i konflikt med sine omgivelser, samtidig med at hun klarer sig godt fagligt i dansk.
- Jens blev tidligere mobbet og holdt udenfor, men oplever nu en stigende skoleglæde og trivsel. Alligevel klarer Jens sig dårligt rent fagligt og synes ikke at udvikle sig nævneværdigt på den front.
- Line oplever sig selv som mere og mere isoleret i skolen, samtidig med at hendes skoleglæde daler. Alligevel passer Line sin skole og klarer sig ekstremt godt fagligt.
- Martin har altid været vellidt, har mange venner i og uden for skolen og har, fra han blev anbragt, passet sin skole og været glad for at komme der, men alligevel klarer han sig fagligt markant dårligt.

## 6.1 Frafaldsanalyser

Som nævnt i anden del er der tale om to forskellige typer af frafald.

Den første gruppe er de børn, der på et tidspunkt efter starten på Lær for Livet udmeldes af læringsprogrammet. I efteråret 2018 drejer det sig samlet om 65 børn svarende til 15 % af det samlede antal startende børn.

Den anden frafaldsgruppe er de Lær for Livet-børn, der fortsat er del af Lær for Livet, men som ikke deltager i en eller flere af de camps, der følger efter LC1. Det kan være, fordi de er i komplicerede personlige situationer og måske har problemer i forhold til anbringelsesstedet eller andre vanskeligheder, der vejer tungere end deltagelse i en camp, eller måske ganske enkelt, at de skal noget andet de dage, campen er lagt.

Der er her gennemført tre frafaldsanalyser:

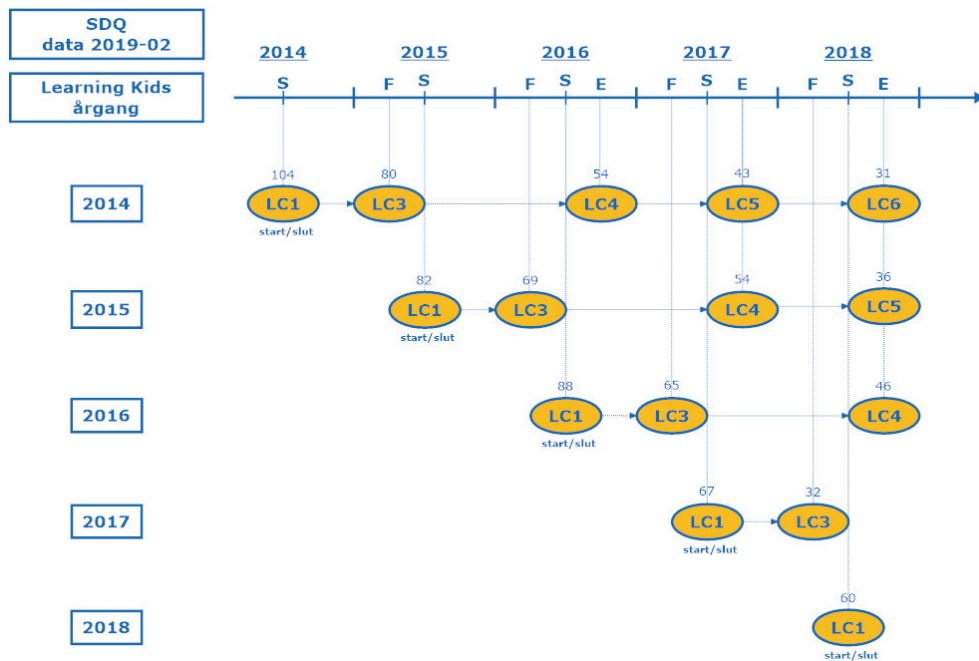
Først en SDQ-fracfaldsanalyse omkring de Lær for Livet-børn, der ikke har deltaget i spørgeskemaer på LC3; både de udmeldte og de børn, der ikke er udmeldt, men som ikke har deltaget på campen.

Dernæst samme som den første, men nu over perioden LC1 til LC4.

Endeligt en oversigt over de børn, der er blevet udmeldt i perioden 2014 til 2018; herunder om der er særlige karakteristika, der kendetegner disse børn ud fra deres stamkort.

På de følgende sider gennemgås de i ovennævnte rækkefølge.

## SDQ-fracfaldsanalyse på den kortere bane $\frac{3}{4}$ år (LC1 til LC3)



Figuren ovenfor er et overblik over antal Lær for Livet-børn, der har deltaget i SDQ-målinger fordelt på årgangene 2014-18 og Learning Camps LC1, LC3, LC4, LC5 og LC6.

I det følgende foretages en fracfaldsanalyse på Learning Camp LC3. Hvor mange børn er faldet fra fra LC1 til LC3 —  $\frac{3}{4}$  år efter LC1? Dette er illustreret i tabel nedenfor.



		LC1	Frafald på LC3	
		Antal børn	Antal børn	i %
Learning Camp årgang	2014	104 <sup>62</sup>	25 <sup>63</sup>	24 %
	2015	82	17	21 %
	2016	88	30	34 %
	2017	67	38	57 %
Køn	Pige	176	55	33 %
	Dreng	163	53	31 %
Klassetrin	3. kl	44	12	27 %
	4. kl	82	17	21 %
	5. kl	89	31	35 %
	6. kl	91	30	33 %
Anbringelsesform	Plejefamilie	259	76	29 %
	Døgn- og opholdssted	82	34	41 %
I alt		341	110	32 %

I alt deltog 341 Lær for Livet-børn med SDQ-målinger på årgang 2014-2017 på LC1. Af de 341 deltagere deltog 110 ikke i SDQ-målinger på LC3, hvilket svarer til et fald på 32 %.

## Statistisk metode

Den anvendte statistiske model for det enkelte barns sandsynlighed for frafald  $p$  er en *logistisk regressionsmodel*. Ser man på den enkelte barns sandsynlighed for frafald  $p$ , bestemmer modellen sandsynligheden for frafald for det  $j$ 'te barn ved

$$\text{logit } p_j = \log \frac{p_j}{1 - p_j} = a + \beta \cdot x_j \quad (1)$$

59. 104 børn årgang 2014 har gennemført SDQ-måling på LC1.

60. Blandt de 104 børn årgang 2014 på LC1 har 25 børn ingen SDQ-måling på LC3.

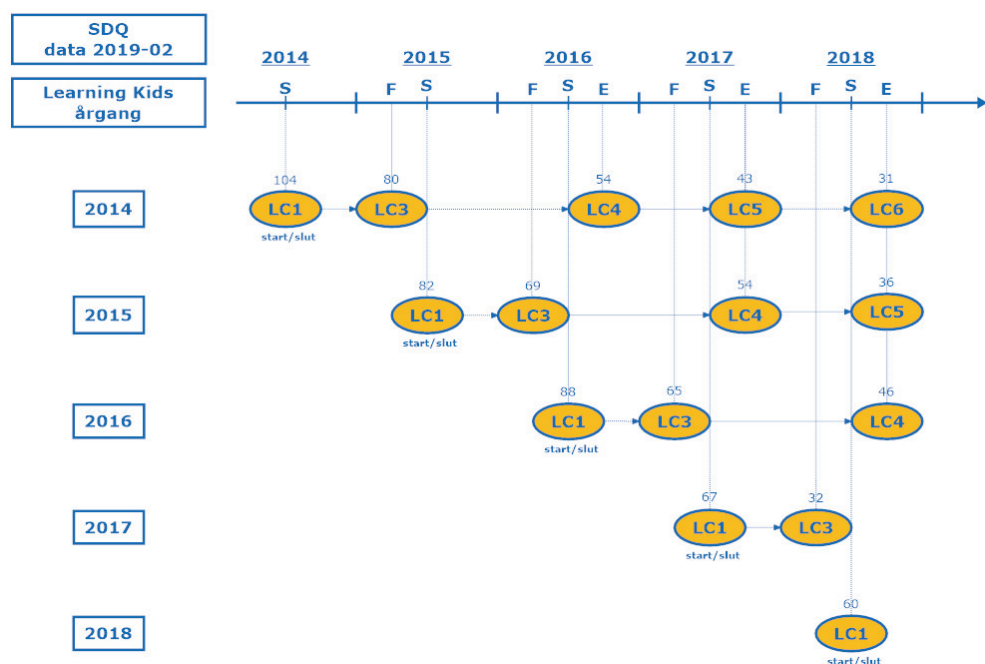
hvor  $j \in (1,2,3, \dots, N = \text{antal børn})$  og  $x_j$  er barnets karakteristika som køn, klassetrin etc. Modellen er marginal, idet kun en forklarende variabel indgår i modellen. Interceptet og hældningen er ukendte parametre. I det følgende analyseres, om variablerne *årgang*, *køn*, *klassetrin*, *anbringelsesform*, *matematik*, *stavning*, *læsning* og de seks SDQ-skalaer har marginal effekt på et barns frafald. Resultatet er

		Alle 341 børn	Ekskludere 27 børn (5. kl og 6. kl årgang 2017)
Variable:	Test for ingen effekt ( $\beta = 0$ ) af	p-værdi	p-værdi
Demografisk:	Lær for Livet-børn årgang	< 0,0001	0,4940
	Køn	0,7696	0,2402
	Klassetrin	0,1685	0,8599
	Anbringelsesform	0,0587	0,0174
Faglig:	Matematik	0,0845	0,5510
	Stavning	0,8156	0,6896
	Læsning	0,0799	0,0799
SDQ:	prosoc	0,6388	0,5584
	hyper	0,0894	0,5833
	diftot	0,0272	0,0235
	peer	0,6549	0,4880
	emotion	0,0083	0,0042
	conduct	0,0467	0,1099

Den marginale analyse blandt de demografiske variable viser, at Lær for Livet-børn årgang har en stærkt signifikant effekt på barnets frafald. Frafaldet (57 %) på *årgang* 2017 adskiller sig markant fra årgang 2014, 2015 og 2016 (24 %, 21 % og 34 %). Frafaldet på årgang 2014, 2015 og 2016 er ikke signifikant forskellige. Et væsentligt problem med årgang 2017 er 5. kl og 6. kl. Her er frafaldet på hhv. 82 % og 100 %. For 3. kl og 4. kl er frafaldet hhv. på 22 % og 28 %, som svarer til de øvrige årganges fra-

fald. Her mangler indtastede data fra SDQ-skemaer for 5. kl og 6. kl for årgang 2017, og ekskluderes de 27 børn, som udgør 5. kl og 6. kl på årgang 2017, ses resultatet i tabellen ovenfor. Nu har årgang, *køn* og *klasse* ingen signifikant effekt på frafald, men derimod har *anbringelsesform* en moderat signifikant effekt. Frafaldet blandt børn anbragt på døgn- og opholdssted er moderat signifikant større end frafaldet på børn anbragt hos plejefamilie. De faglige test har ingen signifikant effekt på frafald. Blandt SDQ-subskaler har *diftot* – samlet vanskeligheder – og *emotion* – følelsesmæssige symptomer – signifikant effekt på frafaldet. Effekten er, at jo flere samlede vanskeligheder/følelsesmæssige symptomer et barn har, jo større er sandsynligheden for, at barnet falder fra fra LC1 til LC3.

### SDQ-frafaldsanalyse på den længere bane 2¼ år (LC1 til LC4)



Figuren ovenfor er et overblik over antal børn, der har deltaget i SDQ-målinger fordelt på Lær for Livet-børn årgangene 2014-18 og Learning Camps LC1, LC3, LC4, LC5 og LC6.

I det følgende foretages en frafaldsanalyse på Learning Camp LC4. Hvor mange børn er faldet fra fra LC1 til LC4 — 2¼ år efter LC1? Dette er illustreret i tabel nedenfor.

		LC1	Frafald på LC4	
		Antal børn	Antal børn	i %
Lær for Livet-børn årgang	2014	104 <sup>64</sup>	51 <sup>65</sup>	49 %
	2015	82	29	35 %
	2016	88	47	53 %
Køn	Pige	138	61	44 %
	Dreng	134	64	48 %
Klassetrin	3. kl	35	17	49 %
	4. kl	64	27	42 %
	5. kl	72	33	46 %
	6. kl	81	41	51 %
Anbringelsesform	Plejefamilie	209	84	40 %
	Døgn- og ophold- ssted	65	43	66 %
I alt		274	127	46 %

I alt deltog 274 børn med SDQ-målinger på Lær for Livet-børn årgang 2014-2016 på LC1. Af de 274 børn deltog 127 børn ikke i SDQ-målinger på LC4, hvilket svarer til et fald på 46 %.

### Statistisk metode

Den anvendte statistiske model for det enkelte barns sandsynlighed for frafald  $p$  er en *logistisk regressionsmodel*. Ser man på det enkelte barns sandsynlighed for frafald  $p$ , bestemmer modellen sandsynligheden for frafald for det  $j$ 'te barn ved

61. 104 børn årgang 2014 har gennemført SDQ-måling på LC1.

62. Blandt de 104 børn årgang 2014 på LC1 har 51 børn ingen SDQ-måling på LC4.

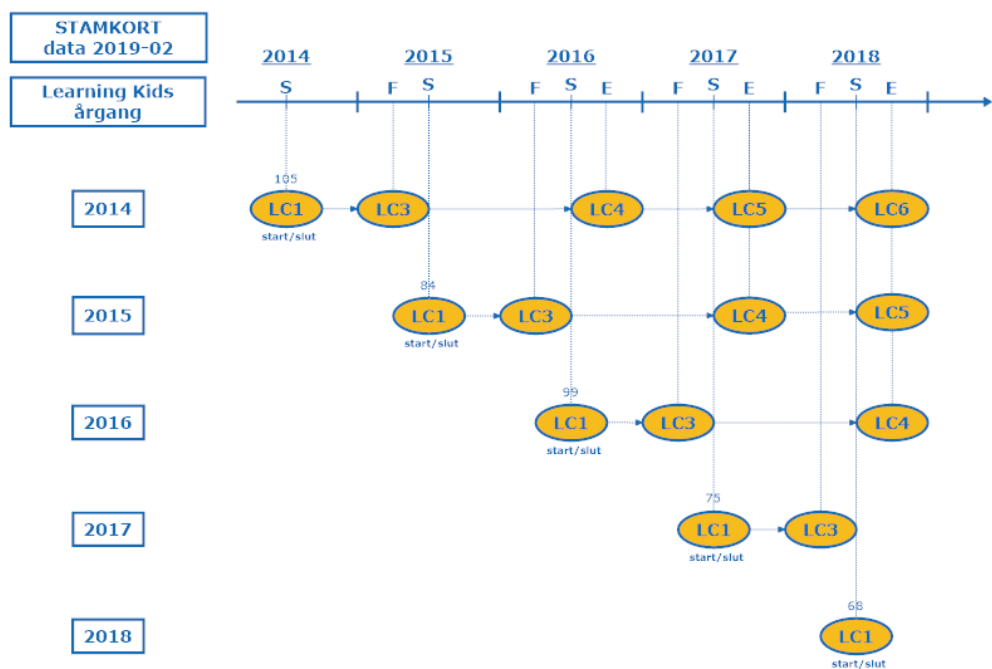
$$\text{logit } p_j = \log \frac{p_j}{1 - p_j} = \alpha + \beta \cdot x_j \quad (1)$$

hvor  $j \in (1, 2, 3, \dots, N = \text{antal børn})$  og  $x_j$  er barnets karakteristika som køn, klassetrin etc. Modellen er marginal, idet kun en forklarende variabel indgår i modellen. Interceptet og hældningen er ukendte parametre. I det følgende analyseres, om variable Lær for Livet-børn årgang, køn, klassetrin, anbringelsesform, matematik, stavning, læsning og de seks SDQ-skalaer har marginal effekt på et barns frafald. Resultatet er

Variable:	Test for ingen effekt ( $\beta = 0$ ) af	p-værdi
Demografisk:	Årgang	0,0309
	Køn	0,8919
	Klassetrin	0,7786
	Anbringelsesform	0,0020
Faglig:	Matematik	0,6607
	Stavning	0,7597
	Læsning	0,8907
SDQ:	prosoc	0,3332
	hyper	0,7883
	diftot	0,3479
	peer	0,8773
	emotion	0,0906
	conduct	0,7533

Den marginale analyse viser, at Lær for Livet-børn *årgang* har en moderat signifikant effekt på barnets frafald. *Årgang* fra 2015 er frafaldet på 35 %, og som er moderat signifikant lavere end de to andre årgange. *Anbringelsesform* har en stærkt signifikant effekt på barnets frafald. 66 % af børn anbragt på et døgn- og opholdssted er frafaldet fra LC1 til LC4 mod 40 % blandt børn anbragt hos plejefamilie. De faglige test og SDQ-subskalaer har ingen signifikant effekt på frafald.

## De udmeldte børn



Figuren ovenfor er et overblik over antal børn, der startede på LfL-projektet på LC1 fordelt på Lær for Livet-børn årgangene 2014-18. I tabellen nedenfor en oversigt over de udmeldte børn i samme periode:

LC årgang	LC1 antal børn	1.E	LC3 1.F	2.E	2.F	LC4 3.E	3.F	LC5 4.E	4.F	LC6 5.E	antal udmeldte børn	i %
2014	105	10	3	1	4	0	3	1	3	6	31	30%
2015	84	2	1	0	3	0	1	4	–	–	11	13%
2016	99	3	3	3	3	2	–	–	–	–	14	14%
2017	75	1	4	4	–	–	–	–	–	–	9	12%
2018	68	0	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0%
I alt	431	16	11	8	10	2	4	5	3	6	65	15%

hvor 1.E svarer til 1. efterår efter LC1, 1.F til 1. forår efter LC1, 2.E til 2. efterår efter LC1 etc.

#### Stamdata:

- På Lær for Livet-børn årgang 2014-2017 startede i alt  $105 + 84 + 99 + 75 = 363$  børn på LC1. Af de 363 børn deltog  $10 + 3 + 2 + 1 + 3 + 3 + 1 + 4 = 32$  børn ikke på LC3, hvilket svarer til en udmelding på **7,4 %**.
- På Lær for Livet-børn årgang 2014-2016 startede i alt  $105 + 84 + 99 = 288$  børn på LC1. Af de 288 børn deltog  $10 + 3 + 1 + 4 + 0 + 2 + 1 + 0 + 3 + 0 + 3 + 3 + 3 + 2 = 38$  børn ikke på LC4, hvilket svarer til en udmelding på **13,2 %**.

#### Til sammenligning af SDQ-målinger:

- På Lær for Livet-børn årgang 2014-2017 deltog i alt **341** børn med SDQ-målinger på LC1. Af de 341 børn deltog **110** børn ikke i SDQ-målinger på LC3, hvilket svarer til et fald på **32 %**.
- På Lær for Livet-børn årgang 2014-2016 deltog i alt **274** børn med SDQ-målinger på LC1. Af de 274 børn deltog **127** børn ikke i SDQ-målinger på LC4, hvilket svarer til et fald på **46 %**.

## Stamdata-signalement af de udmeldte børn

Ses der på, om der er karakteristika, der adskiller denne gruppe fra de børn, der fortsat er deltagere i Lær for Livet, er der små variationer med en lille overvægt af drenge, men generelt er der under kategorierne 'medvirkende anbringelsesårsager' (se s. 34-50) ikke forskelle, der overstiger 5 %. Det er der kun i relation til specialundervisning med 7 % flere udmeldte, der var under specialpædagogiske foranstaltninger ved starten på Lær for Livet. Den største forskel er, at 16 % flere af de udmeldte kom fra døgninstitution eller opholdssted.

Selvom der er et relativt stort antal børn, der er udmeldt fra læringsprogrammet i løbet af de første lidt mere end to år, kan det ikke kaldes overraskende stort taget i betragtning, hvor omskiftelige vilkår med eksempelvis skoleskift, ændret anbringelsessted o.l. mange anbragte børn lever under. Igen kan iagttages forskelle fra årgang til årgang med flest udmeldte på årgang 2014, langt færre på årgang 2015 og igen et stigende antal på årgang 2016. Samlet set er udmeldte fra Lær for Livet heller ikke den primære årsag til det store frafald af antallet af børn, der deltager i LC3 og efterfølgende camps eller måske deltager, men i så fald uden at udfylde nogen af de spørgeskemaer og test, der er lagt ind som del af campen.

I forhold til en frafaldsanalyse er det dog interessant at se nærmere på, om der er karakteristika i stamdata, der adskiller gruppen af udmeldte på 65 børn (opgjort efteråret 2018) fra de børn, der fortsat er deltagere i Lær for Livet.

Forskelle mellem alle Lær for Livet-børnene og de udmeldte børn i procentpoint

Køn	Alle Lær for Livet-børnene N=431	Udmeldte børn N=65
Piger	52 %	49 %
Drenge	48 %	51 %

Der er her en lille overvægt af udmeldte drenge, men det afspejler, at en stor del af de udmeldte er fra 2014-årgangen, hvor der var overvægt af drenge.



Anbringelsesform	Alle Lær for Livet-børnene N=431	Udmeldte børn N=65
Plejefamilie	78 %	62 %
Døgnanbringelse	22 %	38 %

Her er en overvægt af døgnanbragte – 16 % – sammenlignet med Lær for Livet-børnene som helhed.

Medvirkende anbringelsesårsager (udvalgte)	Alle Lær for Livet-børnene N=431	Udmeldte børn N=65
Udadreagerende adfærd	24 %	28 %
Indadreagerende adfærd	23 %	22 %
Skoleproblemer	25 %	20 %
Fritidsproblemer	21 %	17 %
ADHD mv. (diagnose)	7 %	8 %

Her er variationer, men ingen over 5 %.

Skoleform	Alle Lær for Livet-børnene N=431	Udmeldte børn N=65
Almindelig klasse	76 %	69 %
Specialundervisning	24 %	31 %

En overvægt på 7 % flere af de udmeldte, der modtog specialundervisning/specialpædagogiske foranstaltninger ved starten på Lær for Livet.

## 6.2 Overvejelser over psykometriske egenskaber for SDQ

SDQ-spørgeskemaet om styrker og vanskeligheder for unge mellem 11 og 17 år består af 25 spørgsmål. Disse 25 spørgsmål inddeles i fem subskalaer iht. [sdqinfo.com](http://sdqinfo.com), som følgende er

1. Følelsesmæssige symptomer – *emotion*
2. Adfærdsproblemer – *conduct*
3. Hyperaktiviteter/opmærksomhedsproblemer – *hyper*
4. Vanskeligheder ift. jævnaldrende – *peer*
5. Sociale styrkesider – *prosoc.*

Svarkategorierne for de 25 spørgsmål er: *Passer ikke*, *Passer delvis* og *Passer godt*. Iht. [sdqinfo.com](http://sdqinfo.com) scores de enkelte spørgsmål således: *Passer ikke* = 0, *Passer delvis* = 1 og *Passer godt* = 2 på nær spørgsmålene 7, 11, 14, 21 og 25. Her scores *Passer ikke* = 2, *Passer delvis* = 1 og *Passer godt* = 0. Råscore, som er summen af scoreværdierne, for alle fem skalaer ligger således mellem 0 og 10 point.

Svarfordelinger for Lær for Livet-børn årgangene 2014-2017 på Learning Camp 1 på de enkelte spørgsmål ses i tabel nedenfor.

Svarfordelinger fordelt på de 25 items fordelt på fem subskalaer		Passer ikke	Passer delvist	Passer godt
<b>Emotion</b>	3. Jeg har tit hovedpine, ondt i maven eller kvalme	56 %	31 %	13 %
	8. Jeg er tit bekymret	45 %	38 %	17 %
	13. Jeg er tit ked af det, trist eller lige ved at græde	53 %	34 %	13 %
	16. Jeg bliver utryk i nye situationer. Jeg bliver let usikker på mig selv	29 %	48 %	23 %
	24. Jeg er bange for mange ting. Jeg er nem at forskrække	60 %	27 %	12 %
<b>Conduct</b>	5. Jeg kan blive meget vred og bliver tit hidsig	45 %	37 %	18 %
	7. Jeg gør som regel det, jeg får besked på	8 %	50 %	43 %
	12. Jeg starter tit slagsmål. Jeg kan få andre til at gøre det, jeg siger, de skal	80 %	14 %	6 %
	18. Jeg bliver tit beskyldt for at lyve eller snyde	51 %	30 %	20 %
	22. Jeg tager ting, som ikke er mine (derhjemme, i skolen eller andre steder)	89 %	7 %	3 %
<b>Hyper</b>	2. Jeg er rastløs. Jeg har svært ved at holde mig i ro i længere tid	28 %	47 %	26 %
	10. Jeg har altid uro i kroppen. Jeg har svært ved at sidde stille og holde mig i ro (arme, ben, fingre, hoved eller krop)	35 %	38 %	27 %
	15. Jeg bliver nemt distraheret. Jeg har svært ved at koncentrere mig	26 %	45 %	29 %
	21. Jeg tænker mig om, før jeg gør noget	10 %	56 %	34 %
	25. Jeg gør de ting færdige, jeg begynder på. Jeg er god til at koncentrere mig	15 %	55 %	30 %
<b>Peer</b>	6. Jeg holder mig mest for mig selv. Jeg gør mange ting alene eller passer mig selv	49 %	37 %	14 %
	11. Jeg har mindst én god ven	14 %	12 %	74 %
	14. Andre på min egen alder synes for det meste godt om mig	7 %	40 %	53 %
	19. Jeg bliver tit mobbet eller drillet af andre børn eller unge	69 %	20 %	11 %
	23. Jeg kommer bedre ud af det med voksne end med mine jævnaldrende	37 %	49 %	14 %
<b>Prosoc</b>	1. Jeg forsøger at tage hensyn til andre. Jeg tænker over, hvordan andre har det	3 %	30 %	67 %
	4. Jeg deler tit med andre (slik, sodavand, blade og lignende)	11 %	34 %	55 %
	9. Jeg prøver at hjælpe, hvis nogen slår sig, er kede af det eller har det dårligt	4 %	26 %	70 %
	17. Jeg er god mod yngre børn	3 %	24 %	73 %
	20. Jeg spørger tit, om jeg kan hjælpe til, hvis nogen har brug for det (forældre, lærere, børn)	11 %	43 %	45 %

Skalaerne *emotion*, *conduct*, *hyper* og *peer* udtrykker den unges vanskeligheder, og skalaen *prosoc* den unges styrker. Høj råscore for *emotion*, *conduct*, *hyper* og *peer* svarer til *mange* vanskeligheder for den unge, og høj råscore for *prosoc* svarer til *mange* styrker for den unge. Iht. [sdqinfo.com](http://sdqinfo.com) opereres der også med en samlet vanskelighedsskala, *ebdtot*, som er summen af *emotion*, *conduct*, *hyper* og *peer*. Råscore for *ebdtot* ligger mellem 0 og 40 point. Høj råscore svarer til *mange* totale vanskeligheder.

Ved hjælp af score-værdierne i de ordnede svarkategorier 0, 1 eller 2 er det normalt at beregne en persons kvantitative råscore for de enkelte skalaer. En persons råscore er summen af personens svar på de spørgsmål, der indgår i de forskellige SDQ-skalaer. Personens råscore er ikke umiddelbart et tal på en intervallskala og kan som sådan ikke anvendes i *Individual Growth Model*<sup>63</sup> som afhængig variabel.

Rasch-modellen<sup>64</sup> er en statistisk model til undersøgelse af en skalas psykometriske egenskaber. Denne model estimerer person-estimer og item sværhedsgrader. Estimerne ligger på én og samme intervallskala. Det er disse estimer, som måler personer på latente skalaer – værdier, som efterfølgende kan anvendes i statistiske analyser.

Softwareprogrammet RUMM2030<sup>65</sup> er anvendt.

## Data

I hver af de fem subskalaer indgår fem spørgsmål. Hvert spørgsmål kan besvares med *Passer ikke*, *Passer delvis* og *Passer godt*, og svarene scores til 0, 1 og 2 hhv. for alle items undtagen item 7, 11, 14, 21 og 25. De scores 2, 1 og 0 hhv.

63. Singer, J.D. (1998). 'Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models.' *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 24(4), 323-355.

64. Rasch, G. (1980). 'Probabilistic models for some intelligence and attainment tests'. Chicago: The University of Chicago Press.

65. Andrich, D., B.S. Sheridan & G. Luo (2012). 'RUMM2030: Rasch Unidimensional Models for Measurement'. RUMM Laboratory: Perth, Western Australia.

Person	Item i=1	2	3	4	5	Rå score	Person estimat
n=1	0	2	2	2	1	7	$\beta_1$
2	0	0	0	2	0	2	$\beta_2$
3	2	2	2	1	2	9	$\beta_3$
.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.
N	0	0	0	2	2	4	$\beta_N$
Item sværhedsgrad	$\delta_1$	$\delta_2$	$\delta_3$	$\delta_4$	$\delta_5$		
	$\tau_{11}$	$\tau_{12}$	$\tau_{13}$	$\tau_{14}$	$\tau_{15}$		
	$\tau_{21}$	$\tau_{22}$	$\tau_{23}$	$\tau_{24}$	$\tau_{25}$		

Tabellen indeholder personen  $n$ 's svar på de fem prosoc-spørgsmål, personens råscore og personestimat ( $\beta_n$ ). Tabellen indeholder også estimater for item sværhedsgrad ( $\delta_i$ ,  $\tau_{1i}$ ,  $\tau_{2i}$ ).

### Statistisk model

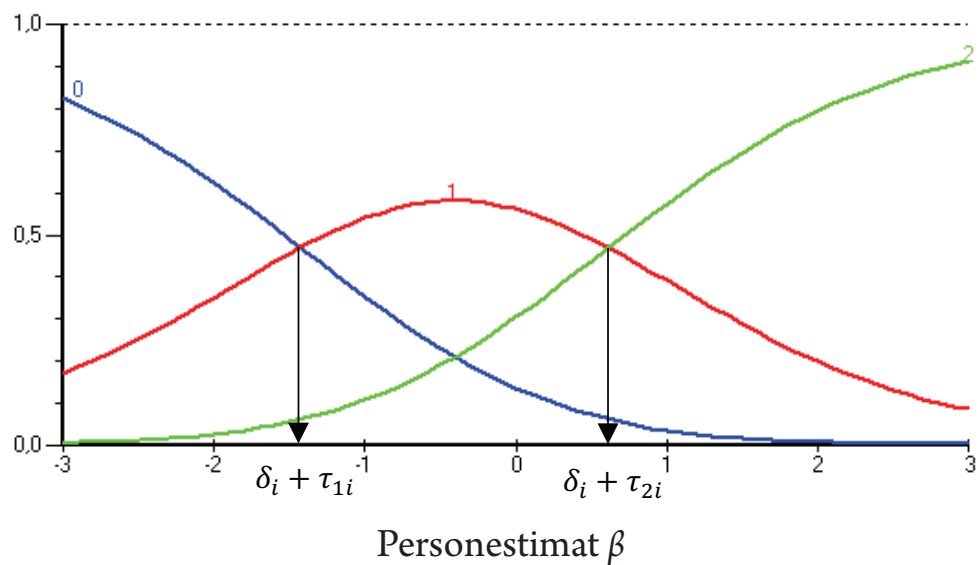
I det følgende anvendes en særlig kategori af de såkaldte Rasch-modeller, en *Partial Credit Model*,<sup>66</sup> til undersøgelse af én SDQ-skalas psykometriske egenskaber. Den statistiske model er:

$$P(X_{ni} = x) = \exp [x(\beta_n - \delta_i) - \sum_{k=1}^x \tau_{ki}] / \gamma_{ni}$$

$$\text{for } x = 0, 1, \dots, m_i$$

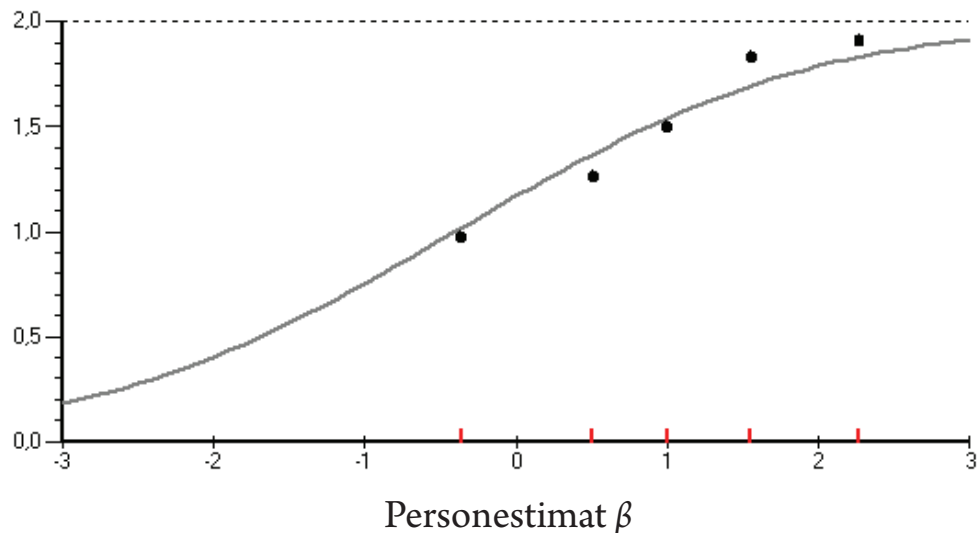
hvor  $\gamma_{ni}$  er normaliseringsfaktoren,  $m_i$  er antal svarkategorier, og  $\sum_{k=1}^0 \tau_{ki} = \sum_{k=1}^{m_i} \tau_{ki} = 0$ . Modellen udtrykker sandsynligheden for, at en person  $n$  svarer kategori  $x$  på item  $i$  afhængig af personestimat ( $\beta_n$ ) og item sværhedsgrad ( $\delta_i$ ,  $\tau_{1i}$  og  $\tau_{2i}$ ). Denne model illustreres i det følgende ved at gengive kurver for sandsynligheden  $P(X_{ni} = x)$  og en kurve for forventningsværdien  $EX_{ni}$  afhængig af personestimatet  $\beta$ .

66. Masters, G.N. (1982). 'A Rasch model for partial credit scoring'. *Psychometrika*, 47, 149-174.



### Sandsynligheden $P(X_i=x)$

I figuren til højre er sandsynligheden  $P(X_i = x)$  for at svare kategori  $x$  på item i afhængig af personestimatet  $\beta$  optegnet. Den blå kurve er sandsynligheden for, at en person svarer 0, den røde 1 og den grønne 2. Størrelserne  $\delta_i + \tau_{1i}$  og  $\delta_i + \tau_{2i}$  betegnes også *item's thresholds*. Hvis personestimatet  $\beta$  er mindre end  $\delta_i + \tau_{1i}$ , er sandsynligheden for at svare 0 størst. Er den mellem  $\delta_i + \tau_{1i}$  og  $\delta_i + \tau_{2i}$ , er sandsynligheden størst for at svare 1, og er den større end  $\delta_i + \tau_{2i}$ , er sandsynligheden størst for at svare 2. Såfremt threshold  $\delta_i + \tau_{1i}$  er større end threshold  $\delta_i + \tau_{2i}$ , er der en uorden i svarkategorierne i forhold til den ordinale ordnede grundskala *Passer ikke*, *Passer delvis* og *Passer godt*, og en løsning er evt. at slå flere svarkategorier sammen. Er der en uorden i et item's threshold, slås logisk svarkategorierne *Passer delvis* og *Passer godt* sammen til *Passer*.



### Forventningsværdien $EX_i$

I figuren til højre er forventningsværdien  $EX_i$  for den unge på item  $i$  afhængig af personestimatet  $\beta$  optegnet. Kurven er den forventede svarkategori. Jo højere personestimatet er, jo større er forventningsværdien. I figuren er de observerede svarkategorier markeret ved en dot. Såfremt dot'erne ikke fordeler sig langs denne kurve, fitter item  $i$  ikke modellen, og en løsning er evt. at fjerne item  $i$ . Kurven betegnes en ICC-kurve (Item Characteristic Curve).

### En skalas psykometriske egenskaber

Til vurdering af en skalas psykometriske egenskaber bliver følgende temaer analyseret for skalaen:

- *Item sværhedsgrader og personestimater:* Idet item sværhedsgrader og personestimater ligger på samme skala, kan fordelinger over item sværhedsgrader og personestimater sammenlignes.
- *Reliabilitet:* To reliabilitet-indekser beregnes – Cronbach's og Person Separation Index (PSI).
- *Item og person fit:* Data skal fitte Rasch-modellen ved fit-teststørrelser, som er udledt af de individuelle item-/person-residualer.
- *Item invarians:* Et items sværhedsgrad skal være invariant for diverse eksterne inddelinger af populationen (DIF).
- *Éndimensionalitet:* En skala skal udgøre én dimension.
- *Svarkategorier:* Der skal være en konsistent orden i et items thresholds.

### **PROSOC – den unges sociale styrkesider**

Mht. fordelinger fordeler item sværhedsgraderne sig nogenlunde som personestimaterne. Ideelt set bør de være ens. Der er dog en lofteffekt i personestimaterne. 69 unge (21 %) svarer *Passer godt* på alle fem spørgsmål. Det sværeste item er SDQ20: *Jeg spørger tit, om jeg kan hjælpe til, hvis nogen har brug for det (forældre, lærere, børn)*. 45 % af de unge svarer *Passer godt*. Det letteste item er SDQ17: *Jeg tænker mig om, før jeg gør noget*. Her svarer 90 % af de unge *Passer godt*.

Mht. reliabiliteten beregner RUMM2030 to reliabilitet-indekser, nemlig Cronbach's  $\alpha = 0,65$  og Rasch Person Separation Index  $PSI = 0,32$ .

Person- og item-fit af data til modellen viser overordnet set, at både personer og items fitter modellen godt. Gennemsnit (GNS) og standardafvigelse (SD) af person- og item-fit residualteststørrelser er hhv.  $-0,167 (0,801)$  og  $0,228 (0,581)$ . Ideelt set bør det være  $GNS (SD) = 0 (1)$ . Item-fit  $\chi^2$  teststørrelse er ( $\chi^2 = 29,2, DF = 20, p = 0,08$ ). Ideelt set bør p-værdien  $p$  være større end  $0,05$ .

Mht. til éndimensionaliteten udføres tillige en klassisk principal komponentanalyse på item/person-residualerne, der viser, at de fem items i dette lys udgør én dimension.

Mht. item-invarians, også betegnet Differential Item Functioning (DIF) er undersøgt for de eksterne inddelinger af de unge i Lær for Livet årgang (2014, 2015, 2016, 2017), i køn (pige, dreng), i klassetrin (3. kl., 4. kl., 5. kl., 6. kl.) og i anbringelsessted (plejefamilie, institution). Alle fem items er invariante mht. inddeling af de unge i årgang, køn, klassetrin eller anbringelsessted.

Mht. svarkategorierne er der ingen uorden i thresholds i de fem items' svarkategorier.

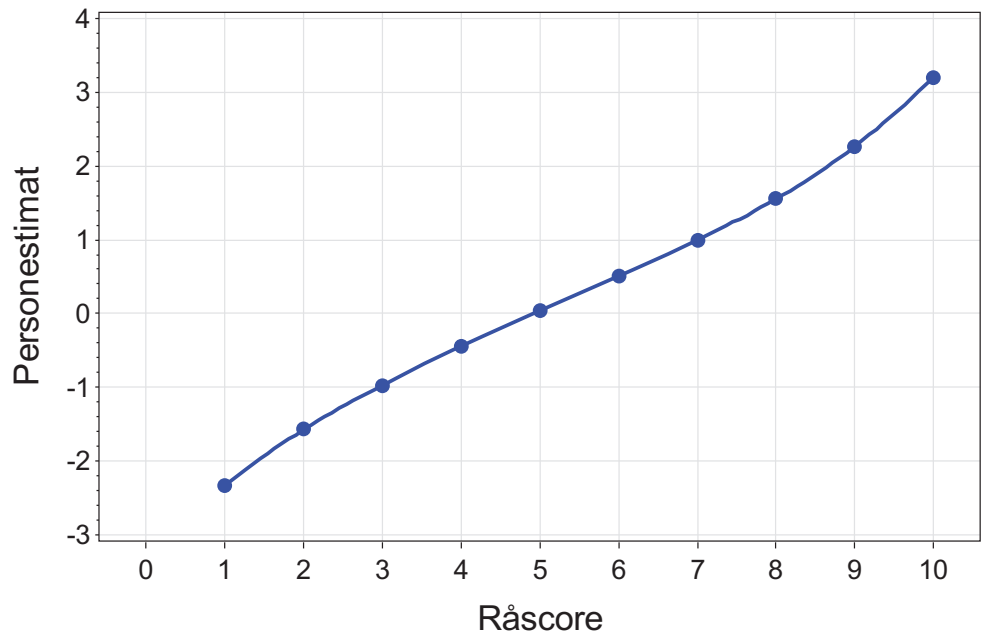
**Konklusion:** PROSOC tilfredsstiller de psykometriske krav til en skala.



I tabel og figur nedenfor er sammenhængen mellem råscore og de tilhørende personestimer angivet.

**Råscore vs. personestimat**  
**SDQ-skala: PROSOC**

Råscore	Personestimat
0	–
1	-2,327
2	-1,573
3	-0,975
4	-0,450
5	0,036
6	0,508
7	0,999
8	1,553
9	2,269
10	3,194



Det fremgår, at sammenhængen mellem råscore og personestimat ikke er lineær, og at man derfor ikke får enslydende resultater af efterfølgende statistiske analyser på de to typer af skalaer.

### ***HYPER* – den unges hyperaktivitet/opmærksomheds-vanskeligheder**

Mht. fordelinger fordeler item sværhedsgraderne sig relativt okay som personestimaterne. Ideelt set bør de være ens. Det sværeste item er SDQ<sub>21</sub>: *Jeg tænker mig om, før jeg gør noget*. Her svarer 10 % af de unge *Passer ikke*. Det letteste item er SDQ<sub>15</sub>: *Jeg bliver nemt distraheret. Jeg har svært ved at koncentrere mig*. 29 % af de unge svarer *Passer godt*.

Mht. reliabiliteten beregner RUMM<sub>2030</sub> to reliabilitet-indekser, nemlig Cronbach's  $\alpha = 0,71$  og Rasch Person Separation Index  $PSI = 0,61$ .

Person- og item-fit af data til modellen viser overordnet set, at både personer og items fitter modellen godt. Gennemsnit (GNS) og standardafvigelse (SD) af person- og item-fit residualteststørrelser er hhv.  $-0,526 (1,58)$  og  $0,206 (1,81)$ . Ideelt set bør det være  $GNS (SD) = 0 (1)$ . Item-fit  $\chi^2$  teststørrelse er ( $\chi^2 = 237,6, DF = 20, p = 0,01$ ). Ideelt set bør p-værdien  $p$  være større end 0,05.

Mht. til éndimensionaliteten udføres tillige en klassisk principal komponentanalyse på item-/person-residualerne, der viser, at de fem items i dette lys udgør én dimension.

Mht. item-invarians, også betegnet Differential Item Functioning (DIF), er undersøgt for de eksterne inddelinger af Lær for Livet-børnene årgang (2014, 2015, 2016, 2017), i køn (pige, dreng), i klassetrin (3. kl., 4. kl., 5. kl., 6. kl.) og i anbringelsessted (plejefamilie, institution). Alle fem items er invariante mht. inddeling af de unge i årgang, køn, klassetrin eller anbringelsessted.

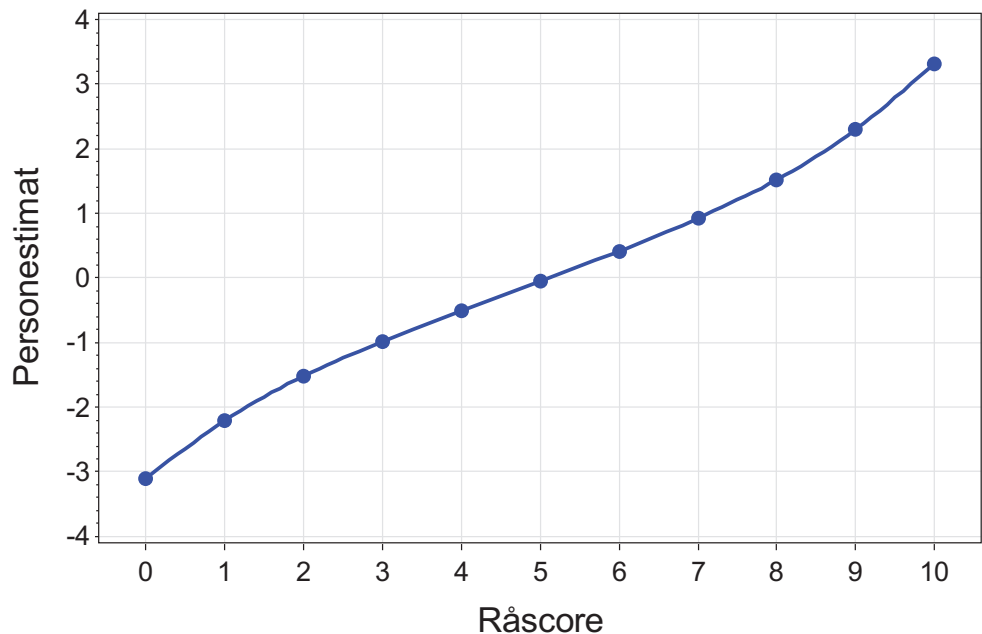
Mht. svarkategorierne er der ingen uorden i thresholds i de fem items' svarkategorier.

**Konklusion:** *HYPER* tilfredsstillende de psykometriske krav til en skala.

I tabel og figur nedenfor er sammenhæng mellem råscore og de tilhørende personestimer angivet.

**Råscore vs. personestimat  
SDQ-skala: HYPER**

Råscore	Personestimat
0	-3,098
1	-2,211
2	-1,521
3	-0,985
4	-0,509
5	-0,053
6	0,414
7	0,924
8	1,523
9	2,303
10	3,319



Det fremgår, at sammenhængen mellem råscore og personestimat ikke er lineær, og at man derfor ikke får enslydende resultater af efterfølgende statistiske analyser på de to typer af skalaer.

### ***EBDTOT* – den unges samlet problemscore**

I skalaen EBDTOT indgår 20 items. En principal komponentanalyse på item-/person-residualerne viser, at de 20 items udgør to dimensioner. Den ene dimension udgøres af items, der indgår i skalaen HYPER, og den anden dimension udgøres af items, der indgår i skalaerne EMOTION, PEER og CONDUCT. Den anden dimension vil i det følgende betegnes DIFTOT – den unges totale vanskeligheder.

### **DIFTOT – den unges totale vanskeligheder**

I første del af Rasch-analysen indgår alle 15 items, der indgår i skalaerne EMOTION, PEER og CONDUCT. Analysen viser, at item SDQ<sub>11</sub>: *Jeg har mindst én god ven* og item SDQ<sub>13</sub>: *Jeg er tit ked af det, trist eller lige ved at græde* ikke fitter modellen. De to items udgår i de følgende analyser.

I anden del af Rasch-analysen udgår SDQ<sub>11</sub> og SDQ<sub>13</sub>. Analysen viser, at der er uorden i svarkategorierne for item SDQ<sub>12</sub>: *Jeg starter tit slagsmål. Jeg kan få andre til at gøre det, jeg siger, de skal*, for item SDQ<sub>19</sub>: *Jeg bliver tit mobbet eller drillet af andre børn eller unge* og for item SDQ<sub>22</sub>: *Jeg tager ting, som ikke er mine (derhjemme, i skolen eller andre steder)*. De unge opfatter svarkategorierne for SDQ<sub>12</sub>, SDQ<sub>19</sub> og SDQ<sub>22</sub> dikotomt: enten *Passer ikke* eller *Passer*. I svarkategorierne i SDQ<sub>12</sub>, SDQ<sub>19</sub> og SDQ<sub>22</sub> slås logisk svarkategorierne *Passer delvis* og *Passer godt* sammen til *Passer* i de følgende analyser.

I tredje del af Rasch-analysen rescores SDQ<sub>12</sub>, SDQ<sub>19</sub> og SDQ<sub>22</sub>, således at scoreværdi 2 rescores til scoreværdi 1. Analysen viser, at der er køns-DIF mht. til item SDQ<sub>12</sub>: *Jeg starter tit slagsmål. Jeg kan få andre til at gøre det, jeg siger, de skal* og item SDQ<sub>18</sub>: *Jeg bliver tit beskyldt for at lyve eller snyde*. SDQ<sub>12</sub> og SDQ<sub>18</sub> er drengespørgsmål sådan at forstå, at forventningsværdien for pigesvar er signifikant større end for et drengevar på betingelse af, at personestimatet for pigen og drengen er ens. Løsningen er at splitte item SDQ<sub>12</sub> op i pigeSDQ<sub>12</sub> og drengSDQ<sub>12</sub> og item SDQ<sub>18</sub> tilsvarende. De to items opsplittes i de følgende analyser.

I fjerde del af Rasch-analysen splittes SDQ<sub>12</sub>: *Jeg starter tit slagsmål. Jeg kan få andre til at gøre det, jeg siger, de skal* op i pigeSDQ<sub>12</sub> og drengSDQ<sub>12</sub> og SDQ<sub>18</sub>: *Jeg bliver tit beskyldt for at lyve eller snyde* splittes op i pigeSDQ<sub>18</sub> og drengSDQ<sub>18</sub>.

*Opsummering:* I DIFTOT indgår de items, der indgår i skalaerne EMOTION, PEER og CONDUCT på nær SDQ<sub>11</sub> og SDQ<sub>13</sub>. For items SDQ<sub>12</sub>, SDQ<sub>19</sub> og SDQ<sub>22</sub> slås svarkategorierne *Passer delvis* (score = 1) og *Passer godt* (score = 2) sammen til *Passer* (score = 1). Item SDQ<sub>12</sub> splittes op i pigeSDQ<sub>12</sub> og drengSDQ<sub>12</sub>, og item SDQ<sub>18</sub> splittes op i pigeSDQ<sub>18</sub> og drengSDQ<sub>18</sub>.

I den følgende Rasch analyseres DIFTOT med de ændringer, som er beskrevet ovenfor.

Mht. fordelinger fordeler item sværhedsgraderne sig rimelig godt som personestimaterne. Ideelt set bør de være ens. Det sværeste item er SDQ22: *Jeg tager ting, som ikke er mine (derhjemme, i skolen eller andre steder)*. 10 % af de unge svarer *Passer*. Den letteste item er SDQ16: *Jeg bliver utryg i nye situationer. Jeg bliver let usikker på mig selv*. Her svarer 23 % af de unge *Passer godt*.

Mht. reliabiliteten beregner RUMM2030 to reliabilitet-indekser, nemlig Cronbach's  $\alpha$ , som dog ikke er muligt at beregne grundet missing, men da der hverken er gulv- eller lofteffekt, er de to indekssværdier stort set ens, og Rasch Person Separation Index  $PSI = 0,66$ .

Person- og item-fit af data til modellen viser overordnet set, at både personer og items fitter modellen godt. Gennemsnit (GNS) og standardafvigelse (SD) af person- og item-fit residualteststørrelser er hhv.  $-0,144$  ( $0,966$ ) og  $-0,017$  ( $10,962$ ). Ideelt set bør det være  $GNS (SD) = 0 (1)$ . Item-fit  $\chi^2$  teststørrelse er ( $\chi^2 = 144,17, DF = 135, p = 0,279$ ). Ideelt set bør p-værdien  $p$  være større end  $0,05$ .

Mht. til éndimensionaliteten blev det afgjort i første del under afsnit DIFTOT ovenfor vha. den klassiske principal komponentanalyse, at de 15 items, der indgår i EMOTION, PEER og CONDUCT, udgør én dimension.

Mht. item-invarians, også betegnet Differential Item Functioning (DIF), er der undersøgt for de eksterne inddelinger af Lær for Livet-børnene årgang (2014, 2015, 2016, 2017), i køn (pige, dreng), i klassetrin (3. kl., 4. kl., 5. kl., 6. kl.) og i anbringelsessted (plejefamilie, institution). Alle 15 items er invariante mht. inddeling af de unge i årgang, køn, klassetrin eller anbringelsessted.

Mht. svarkategorierne er der ingen uorden i thresholds i de 15 items' svarkategorier.

**Konklusion:** DIFTOT tilfredsstillende opfylder de psykometriske krav til en skala.

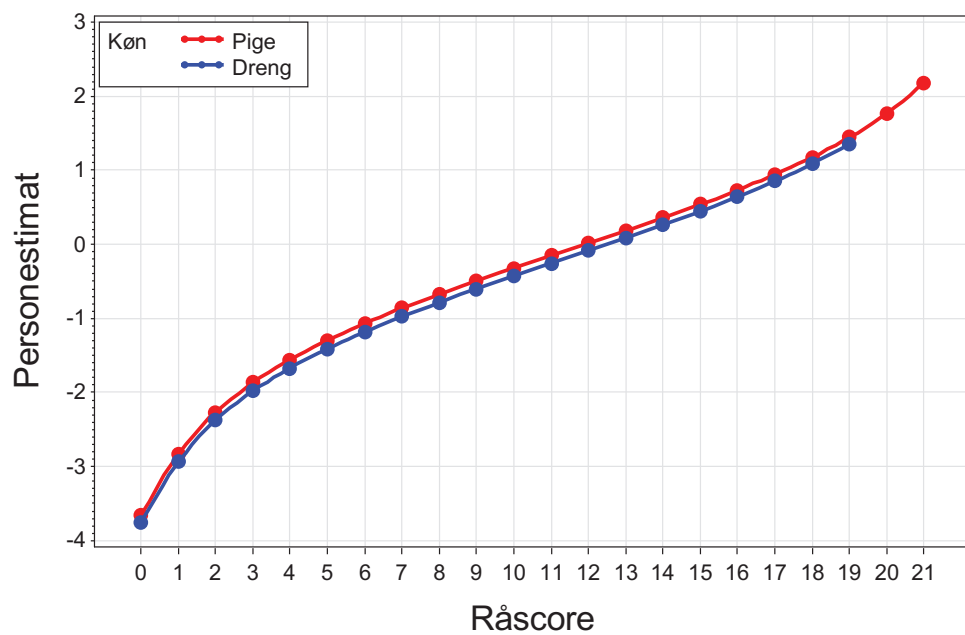
I tabel og figur nedenfor er sammenhæng mellem råscore og de tilhørende personestimater angivet.

Rå-score	Pige estimat	Dreng estimat
0	-3,661	-3,756
1	-2,837	-2,939
2	-2,265	-2,372
3	-1,867	-1,979
4	-1,556	-1,671
5	-1,295	-1,412
6	-1,067	-1,184
7	-0,862	-0,977

Rå-score	Pige estimat	Dreng estimat
8	-0,672	-0,786
9	-0,492	-0,604
10	-0,320	-0,429
11	-0,151	-0,257
12	0,016	-0,087
13	0,185	0,085
14	0,359	0,262
15	0,540	0,446

Rå-score	Pige estimat	Dreng estimat
16	0,733	0,641
17	0,943	0,852
18	1,177	1,087
19	1,445	1,355
20	1,766	.
21	2,174	.

**Råscore vs. personestimater**  
**SDQ-skala: DIFTOT**



Det fremgår, at sammenhængen mellem råscore og pige-/drengestimater ikke er lineær, og at man derfor ikke får enslydende resultater af efterfølgende statistiske analyser på de to typer af skalaer.

### De tre subskaler i DIFTOT

Skalaen DIFTOT består af tre subskalaer: EMOTION, PEER og CONDUCT. Sammenhæng mellem subskalaernes råscorer og personestimater er følgende:

#### PEER – Vanskeligheder iht. jævnaldrende

Spørgsmålene og score på svarkategorier er

Spørgsmålene og score	Passer ikke	Passer delvist	Passer godt
6. Jeg holder mig mest for mig selv. Jeg gør mange ting alene eller passer mig selv	0	1	2
14. Andre på min egen alder synes for det meste godt om mig	2	1	0
19. Jeg bliver tit mobbet eller drillet af andre børn eller unge	0	1	1
23. Jeg kommer bedre ud af det med voksne end med mine jævnaldrende	0	1	2

og sammenhæng mellem råscore og de tilhørende personestimater er

Råscore	0	1	2	3	4	5	6	7
Person estimat	-3,428	-1,673	-0,950	-0,375	0,167	0,749	1,484	3,428

**EMOTION – Følelsesmæssige symptomer**

Spørgsmålene og score på svarkategorier er

Spørgsmålene og score	Passer ikke	Passer delvist	Passer godt
3. Jeg har tit hovedpine, ondt i maven eller kvalme	0	1	2
8. Jeg er tit bekymret	0	1	2
16. Jeg bliver utryg i nye situationer. Jeg bliver let usikker på mig selv	0	1	2
24. Jeg er bange for mange ting. Jeg er nem at forskrække	0	1	2

og sammenhæng mellem råscore og de tilhørende personestimer er

Råscore	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Person estimat	-3,566	-1,830	-1,161	-0,671	-0,249	0,160	0,607	1,186	3,566



**CONDUCT – Adfærdsproblemer**

Spørgsmålene og score på svarkategorier er

Spørgsmålene og score	Passer ikke	Passer delvist	Passer godt
5. Jeg kan blive meget vred og bliver tit hidsig	0	1	2
7. Jeg gør som regel det, jeg får besked på	2	1	0
12. Jeg starter tit slagsmål. Jeg kan få andre til at gøre det, jeg siger, de skal	0	1	1
18. Jeg bliver tit beskyldt for at lyve eller snyde	0	1	2
22. Jeg tager ting, som ikke er mine (derhjemme, i skolen eller andre steder)	0	1	1

og sammenhæng mellem råscore og de tilhørende personestimer er

Råscore	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Pige estimat	-3,566	-1,456	-0,795	-0,294	0,163	0,643	1,213	1,967	–
Drenge estimat	-3,566	-1,814	-1,155	-0,636	-0,148	0,368	0,970	1,752	3,566

## Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling

© forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2019

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

Published in Denmark 2019

ISBN 978 87 7219 066 2

ISSN 2446 385X

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #6

Projektet er finansieret af Egmont Fonden



Aarhus Universitetsforlag  
Finlandsgade 29  
8200 Aarhus N  
[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)



Nationalt Center for Skoleforskning  
DPU, Aarhus Universitet  
Niels Juelsgade 84  
8200 Aarhus N  
[www.ncs.au.dk](http://www.ncs.au.dk)



FAGFÆLLE-  
BEDØMT



*I Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling* præsenterer forskerne resultater fra en undersøgelse af trivselsmønstre og sammenhænge mellem trivsel og læring over mere end to år blandt anbragte børn, der deltager i det landsdækkende læringsprogram Lær for Livet.

Der er en positiv sammenhæng mellem et længerevarende fagligt løft i matematik og øget mental trivsel. Samtidig ses et skifte i sammenhæng mellem matematikscore og sociale styrkesider fra negativ på børnenes første læringscamp til positiv på de efterfølgende. Det viser programmets følgeforskning, hvor mere end 400 børn er med i trivselsundersøgelsen.

Blandt øvrige resultater er, at pigerne har flere sociale styrker end drengene, men samtidig også flere emotionelle udfordringer. Over tid øges trivslen for børn i plejefamilier i forhold til deres jævnaldrende, mens børn anbragt på døgninstitution eller opholdssted her får flere vanskeligheder.

