

Indsatser og faktorer, der øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet

Vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv



Mette Lausten, Emma Hoff Søegaard, Nathalie Hauge Hvithamar, Maja Corydon, Hanne Søndergård Pedersen og Helle Hansen

VIVE

Indsatser og faktorer, der øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet
– Vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv

© VIVE og forfatterne, 2025

e-ISBN: 978-87-7582-536-3

Arkivfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 302296

Finansiering: Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



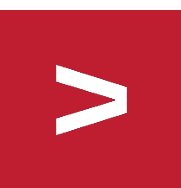
Forord

Skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, har gennem en årrække været i særlig fokus, især når der tales om betydningsfulde beskyttelsesfaktorer, der kan sikre, at tidligere anbragte kan klare sig som unge voksne i forhold til opnåelse af uddannelse, beskæftigelse og høj grad af selvforsørgelse. Der har dog været tendens til at fokusere mere på, hvad børnene og de unge ikke har opnået, end hvordan de kan opnå en bedre skolegang. Formålet med denne vidensindsamling er derfor at finde de faktorer og indsatser, der øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Vidensindsamlingen er baseret på en litteraturgennemgang af danske og internationale undersøgelser publiceret siden 2012. Vidensindsamlingen har været i eksternt og internt review, og vi takker reviewerne for deres gode og konstruktive kommentarer. Seniorforsker Mette Lau-
sten har været projektleder og har sammen med videnskabelig assistent Emma Hoff Søgaard og studentermedhjælper Nathalie Hauge Hvithamar stået for udarbejdelsen af rapporten, som efterfølgende er kvalitetssikret af tilbuds- og projektudviklingschef Hanne Søndergård Pedersen og analytiker Maja Corydon. Litteratursøgningen er gennemført af informationsspecialist Kirsten Birkefoss.

Vidensindsamlingen er gennemført under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv. Videnscenteret er et samarbejde mellem VIVE, Socialstyrelsen og Børns Vilkår, hvor VIVE har til opgave at samle og formidle eksisterende viden om inddragelse samt om udsatte børn og familiers liv.

Carsten Strømbæk Pedersen
Forsknings- og analysechef
for VIVE Uddannelse, Børn og Unge



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	5
Afrapportering	11
1 Indledning	12
1.1 Vidensindsamlingens metodegrundlag	13
2 Faktorer, der støtter skolegang	16
2.1 Forventninger	17
2.2 Kontinuitet og stabilitet	21
2.3 Ressourcer omkring barnet	26
2.4 Støtte og relationer	31
2.5 Skolekultur	36
2.6 Skoleengagement	39
3 Indsatser, der støtter skolegang	44
3.1 Mentorprogrammer med eksterne mentorer	45
3.2 Plejeforældre som mentorer	49
3.3 Bøgpakkeprogrammer	53
3.4 Skolfam og LUKoP	57
3.5 Lær for Livet	61
4 Konklusion	66
4.1 Faktorer, der har betydning for skolegang	66
4.2 Indsatser, der kan understøtte skolegang	71
4.3 Lidt har også ret, men der er ingen lette løsninger	73
Dokumentation	75
5 Metode og data	76
5.1 Søge- og screeningskriterier	76
5.2 Inklusions- og eksklusionskriterier	80
Litteratur	81

Hovedresultater

God skolegang er en af de vigtigste beskyttelsesfaktorer i børns og unges liv mod negative livsudfald. Det gælder for alle børn og unge, og det gælder især for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Der er derfor mange gode grunde til at støtte skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, både for at forbedre deres livskvalitet i barndommen og for at forbedre deres livsmuligheder på langt sigt.

Denne vidensindsamling belyser den nyeste viden om faktorer og indsatser, der øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Vidensindsamlingen er netop målrettet fagprofessionelle, herunder chefer, ledere og medarbejdere i kommunale myndigheder, både inden for anbringelsesområdet og almenområdet, der arbejder med børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Håbet er, at denne viden, der nu ligger samlet ét sted, kan genopfriske og styrke den bevidsthed, der allerede findes blandt fagprofessionelle og beslutningstagere omkring skolegang for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Et styrket læringsmiljø med fokus på at skabe resultater for og sammen med det enkelte barn eller den enkelte unge er ikke nødvendigvis raketvidenskab. De nævnte faktorer og indsatser er noget, som vi alle godt ved, at børn og unge har brug for og nyder godt af. Og hvad der er godt for alle børn og unge, er godt for alle børn og unge i udsatte positioner.

Resultaterne fra denne vidensindsamling peger samtidig på behovet for et fælles fokus på skolegang for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Det er en opgave, som ikke kan adskilles i en social og en skolemæssig kontekst. Det kræver et tæt samarbejde og en solid brobygning mellem de to områder for dermed at sikre opbakning til de faktorer og indsatser, der bevisligt øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Seks faktorer kan styrke skolegangen

I vidensindsamlingen finder vi seks faktorer, som hver for sig og ikke mindst sammen har betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Det er således en vigtig konklusion, at faktorerne gensidigt kan forstærke hinanden, og at det derfor er hensigtsmæssigt at fokusere på flere faktorer, når skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, skal understøttes.

Boks 1: Seks faktorer, der kan styrke skolegang

1. Positive uddannelsesforventninger
2. Stabilitet
3. Ressourcer i skole og hjem
4. Gode relationer til nære voksne
5. Skoletilhør
6. Skoleengagement.

Positive forventninger skubber til børnenes egne forventninger til skolegang, men ofte mødes børnene af (for) lave forventninger

Vidensindsamlingen peger på, at udtalte positive uddannelsesforventninger fra personer omkring barnet har en positiv indvirkning på børnenes opnåelse af uddannelsesmæssige resultater.

Det er i den sammenhæng vigtigt at bemærke, at størstedelen af litteraturen viser, at det ikke er usædvanligt, at omsorgspersoner (plejeforældre og værgere), socialrådgivere og lærere ofte har lave forventninger til, hvordan børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan klare sig i skolen. Samtidig viser erfaringer fra et svensk studie, at de lave forventninger oftest ikke er i overensstemmelse med børnenes aktuelle kognitive kapacitet. De voksne omkring barnet undervurderer således oftest barnets uddannelsespotentiale.

Det er desuden centralt at understrege, at uddannelsesforventninger sjældent kan stå alene, men at dette skal kombineres med andre former for støtte og/eller andre faktorer.

Stabilitet i børnenes liv styrker skolegangen, men ustabilitet har negative konsekvenser for skolegangen

Vidensindsamlingen peger på, at børn og unge, der oplever stabilitet og kontinuitet i både skolegang og anbringelse, har større sandsynlighed for at indhente de uddannelsesmæssige forskelle, der er mellem dem og deres jævnaldrende, som ikke er anbragt uden for hjemmet.

De inkluderede studier peger dog også på, at både skoleskift og skift i anbringelsessted skaber ustabilitet for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, og at det kan have afgørende og negativ betydning for, hvordan de klarer sig i skolen. Et af de inkluderede studier viser, at børn med indlæringsvanskeligheder har en højere sandsynlighed for skoleskift. Desværre er det også denne gruppe af elever, der er mest udsat for de negative konsekvenser af skoleskift på akademiske præstationer.

Ressourcer i skole og hjem har betydning, men kan ikke stå alene

Vidensindsamlingen peger på, at ressourcer i hjemmet (fx økonomi, adgang til bøger, tid og struktur i hverdagen) og i skolen kan have en betydning for barnets og den unges skolegang, men ressourcer har oftest ikke en stor nok effekt til, at det alene gør en forskel i forhold til at gennemføre grundskolen.

Gode relationer til nære voksne – ikke mindst lærerne – er vigtige, men ofte oplever børnene mindre støtte i skolen end andre børn

Vidensindsamlingen peger på, at støtte fra nære voksne og gode relationer til omsorgspersoner og lærere er vigtige for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan præstere i skolen og opnå gode resultater. Kombinationen af støtte i både hjemmet og i skolen er central, men vidensindsamlingen tyder dog på, at støtte fra lærerne umiddelbart har størst betydning for barnets akademiske succes.

Samtidig peger anden forskning på, at mange børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, slet ingen voksenstøtte har uden for skolen. Derfor kan særligt dét at have støtte i skolen være altafgørende. Dog viser et af studierne også, at unge, der er anbragt uden for hjemmet, ofte oplever, at de får *mindre* støtte fra voksne i skolen, end andre unge gør.

Skoletilhør har en positiv effekt på skolegangen, men tilknytningen til skolen kan være udfordret af negative oplevelser

Vidensindsamlingen peger på, at for at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan præstere fagligt i skolen, er det afgørende, at de føler sig trygge og oplever en stærk tilknytning til både lærere og klassekammerater.

De inkluderede studier peger dog også på, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, generelt har flere negative skoleoplevelser end andre børn. De føler sig mindre sikre, de udsættes for mere mobning og diskrimination, de deltager mindre aktivt i undervisningen, og de oplever mindre støtte fra voksne.

Børnenes egen motivation har betydning for skoleresultater, men mindre betydning end for jævnaldrende

Vidensindsamlingen peger på, at skoleengagementet er væsentligt for skolepræstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Engagement dækker bl.a. over barnets niveau af deltagelse i undervisningen, glæden ved at gå i skole og fremmøde i skolen. De inkluderede studier peger dog på, at sammenlignet med jævnaldrende har børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, en lavere deltagelse i skolen, de har mere fravær, og de er mindre glade for at gå i skole.

Det er vigtigt at understrege, at skoleengagement ikke står alene som faktor, men i høj grad er en faktor, som udvikles i samspil med omgivelserne, og som kan påvirkes af andre faktorer og/eller indsatser.

Figur 1 Faktorer, der har positiv betydning for skolegang for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet



Kilde: VIVE.

Indsatser kan også understøtte skolegang, men der er ingen lette løsninger

Vidensindsamlingen sætter også fokus på fem typer af indsatser, der kan understøtte skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Disse indsatser retter sig alle mere eller mindre direkte mod en eller flere af de seks faktorer, der er beskrevet ovenfor. De 4 første af de 5 indsatser er udelukkende rettet mod plejefamilieanbragte, og det er ikke sikkert, at resultaterne fra disse kan overføres til børn og unge, der er anbragt på børne- og ungehjem.

Boks 2: Fem indsatser, der kan understøtte skolegang

1. Mentorprogrammer (tutoring)
2. Plejeforældre som mentorer (tutoring by caregiver)
3. Bogpakkeprogrammer (Letterbox clubs)
4. Skolestøttende indsatser som Skolfam og LukoP
5. Lær for Livet.

Vidensindsamlingen peger på, at alle disse indsatser i større eller mindre grad kan påvirke skolegangen positivt. Det betyder, at også korte og ressourcelette indsatser kan gøre en forskel. Lidt har også ret. Men hvis der for alvor skal rykkes på skolegang og resultater blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, er der ingen lette løsninger eller genveje:

- **Brede indsatser virker bedre end smalle.** Indsatser, der rammer flere af de seks beskrevne faktorer, ser ud til at virke bedre end de mere målrettede indsatser. For eksempel ser skolestøttende indsatser, der både kan påvirke støtte og relationer, skoletilhør, ressourcer mv., ud til at have større effekt end bogpakkeprogrammer, som sigter mod at skaffe flere ressourcer i børnenes hjem.
- **Indsatser, der er forankret i skolen, ser ud til at virke bedre end indsatser, der fx er målrettet hjemmet.** For eksempel ser skolebaserede mentorordninger ud til at virke bedre end plejefamilier som mentorer. Det skyldes formentlig, at der ofte ikke er tid og struktur nok i hjemmene til at drive og fastholde en indsats rettet mod skolegang, samtidig med at hverdagen skal fungere.

- **Brobygningsindsatser virker godt.** Indsatser, der har fokus på at bygge bro mellem skole, hjem og evt. myndighed, gør en stor forskel for, hvordan barnet klarer sig gennem grundskolen. Det ses i indsatserne Skolfam, Lær for Livet og educational liasons (uddannelsesmæssig støtteperson).
- **Langvarige indsatser virker bedre end kortvarige indsatser.** Resultaterne peger på, at flerårige skolestøttende indsatser virker bedre end kortvarige indsatser. For eksempel virker Skolfam bedre end Lukop, og Lær for Livet, der er et 6-årigt læringsprogram, viser gode resultater i forhold til trivsel og sandsynligheden for at gennemføre grundskolen.

Fakta om undersøgelsen

Vidensindsamlingen er baseret på 45 studier fra perioden 2012-2022, der omhandler virksomme faktorer og indsatser, der kan øge sandsynligheden for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan gennemføre grundskolen.

> **Afrapportering**

1 Indledning

Der har gennem en lang årrække været en øget interesse både nationalt og internationalt for skoleforløb og uddannelse af børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet (se fx O'Higgins m.fl., 2017; Kothari m.fl., 2021). Denne øgede interesse bygger bl.a. på forskningsresultater, der viser, at en relativt stor andel af de unge, der har været anbragt uden for hjemmet, har signifikant højere risiko for at forlade uddannelsessystemet uden en erhvervskompetencegivende uddannelse (Kääriälä, 2020; Lausten m.fl., 2020; Berlin m.fl., 2021), signifikant højere risiko for at opleve arbejdsløshed og afhængighed af sociale ydelser (Kääriälä & Hiilamo, 2017), og signifikant højere risiko for udfordringer med helbred, hjemløshed og kriminalitet (Gypen m.fl., 2017; Bengtsson m.fl., 2022; Nilsson m.fl., 2025) samt tidligt forældreskab (Combs m.fl., 2018). Dette gælder ikke alle tidligere anbragte, da børn og unge, der anbringes uden for hjemmet, er en heterogen gruppe (Stein, 2006; Brännström m.fl., 2017), og mange af dem klarer sig godt i voksenlivet. Men det gælder for en stor nok gruppe af tidligere anbragte unge, til vi kan sidde deres udfordringer med at fungere i et selvstændigt og selvforsørgende voksenliv overhørig. Og her ses god skolegang som en af de vigtige faktorer til at undgå mange af de ovenfor nævnte negative livsudfald.

Den øgede interesse for anbragtes skolegang kom bl.a. til udtryk i 2011 i forbindelse med lovændringerne omkring Barnets Reform, hvor formålsparagraffen i servicelovens § 46 tilsagde, at den støtte, der ydes til udsatte børn og unge, også skal have til formål at understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse (Servicestyrelsen, 2011). Baggrunden for lovændringen i 2011 var bl.a., at det stod klart, at unge med anbringelsesbaggrund i vid udstrækning ikke opnår kompetencegivende uddannelser, og at de gennemsnitligt klarer sig væsentligt under niveau gennem uddannelsessystemet (se fx Barth, 1990; Forsman & Vinnerljung, 2012; Lausten m.fl., 2013, 2015; Olsen m.fl., 2011; Vinnerljung m.fl., 2010, for at nævne nogle få). Siden da har forskningsresultater til stadighed peget på, at børn og unge, der er eller har været anbragt, har en langt mere udfordret skolegang end deres jævnaldrende (se fx Bengtsson m.fl., 2022; Lausten m.fl., 2020; Kääriälä m.fl. 2018; Somers m.fl., 2020, for at nævne nogle få).

I marts 2022 blev der indgået en aftale mellem regeringen og en række støttepartier om at *styrke undervisningen for anbragte og udsatte børn og unge* (se Aftaletekst af 16. marts 2022). Formålet med aftalen var at sikre, at børn og unge får den rette støtte i det rette undervisningstilbud. En del af tiltagene fokuserer på strukturelle forhold såsom øget tilsyn og rejsehold, men der er også fokusområder, hvor praksisfeltet har mulighed for at igangsætte initiativer, der sigter på at mindske perioder

uden skolegang, at øge fokus på varieret og motiverende undervisning, at styrke inddragelse og give bedre muligheder for lektiehjælp.

Baggrunden for vidensindsamlingen om skolegang

Et svensk scoping review viste i 2012, at forskning i indsatser designet til at forbedre præstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, er begrænset (Forsman & Vinnerljung, 2012). Vidensindsamlingen viste imidlertid positive resultater for størstedelen af de inkluderede indsatser, hvilket understreger, at faglige præstation blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, *kan* forbedres. Forsman og Vinnerljung fandt bl.a., at mentorprogrammer, distribution af specifikt undervisningsmateriale og skræddersyet individuel støtte alle havde en positiv indvirkning på disse børns skolegang.

Børne- og Undervisningsministeriet initierede i 2021 en undersøgelse om "Anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder", der først og fremmest samlede viden om virkningsfulde indsatser til at styrke anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder i grundskolen og derudover gav handlingsforslag til, hvordan aktører i den kommunale forvaltning, skoleledelse samt pædagogisk personale i skolen på bedste vis kan understøtte anbragte børn og unges faglige udvikling og trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

Vores vidensindsamling bygger videre på disse to vidensindsamlinger, hvor formålet med vores bidrag er at gennemføre en systematisk søgning efter relevant eksisterende viden om **indsatser og faktorer, der kan være med til at øge sandsynligheden for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, gennemfører grundskolen**. Med **indsatser** mener vi specifikke afprøvede indsatser, der har til formål at støtte børnene til at gennemføre grundskolen. Med **faktorer** mener vi specifikke forhold eller tilgange, der understøtter sandsynligheden for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, gennemfører grundskolen. Her tænker vi på faktorer, der kan påvirkes for et givet barn eller ung, og vi udelukker derfor faktorer så som køn og alder ved første anbringelse og funktionsnedsættelse.

1.1 Vidensindsamlingens metodegrundlag

Rapporten er baseret på en protokol, som blev udarbejdet som en detaljeret projektbeskrivelse for den analytiske tilgang og de metodiske valg. Protokollen har været styrende for selve vidensindsamlingen og har fungeret som et værktøj for at sikre størst mulig systematik og gennemsigtighed omkring vidensindsamlingen samt de metodiske og teoretiske valg, som denne er baseret på. Protokollen blev inden opstart af den systematiske litteratursøgning sendt til kommentering hos det

Advisory Board, der er nedsat under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv.

Søgestrategien for denne vidensindsamling anvender flere typer af søgninger for at indfange og afdække centrale studier om faktorer og indsatser, der omhandler skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Først blev der indsamlet centrale studier ud fra projektgruppens forudgående kendskab til indsatser og forhold, der har betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

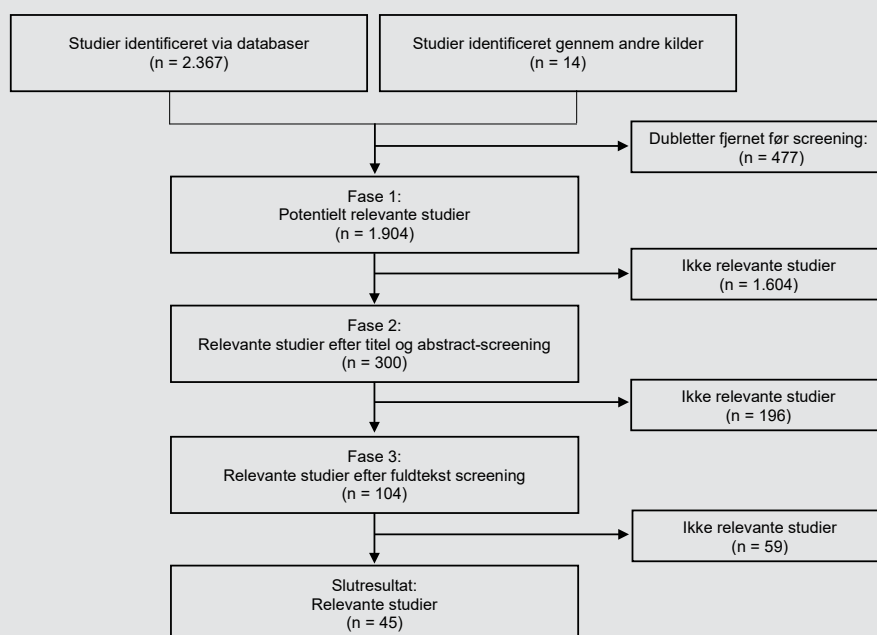
Studierne fra denne indledende søgning er anvendt som inspiration til at udvikle den systematiske søgning, som er gennemført af VIVEs informationsspecialister. Søgestrategien og søgeordene findes i afsnit 5.1. Den systematiske søgning er gennemført i september 2022 i nordiske og internationale databaser og på udvalgte hjemmesider. Dette er fulgt op af en 'snowball-tilgang' hvor relevante fundne studiers referencelister er gennem søgt, og interessante links er forfulgt. Figur 1.1 viser et samlet billede af processen.

Litteratursøgningen gav 1.904 titler efter fjernelse af dubletter og inklusion af studier fra snowball-tilgangen. Samtlige titler blev gennemgået i første omgang på titel og abstraktniveau, hvorved en stor del kunne frasorteres, fordi de ikke undersøgte betydningen af en faktor eller indsats i forhold til at færdiggøre grundskolen eller forbedre barnets akademiske præstation (i alt blev 1.552 studier og 52 forskningsoversigter frasorteret i første screening).

Mange af studierne blev frasorteret, fordi fokus var på at færdiggøre en ungdomsuddannelse, hvilket er niveauet over den målgruppe, vi har fokus på i denne vidensindsamling. Vi har også frasorteret livsfortællingerne, da de ser på alt det, der virker/ikke virker gennem anbringelse eller barndom uden at koble det til, hvordan det øger sandsynligheden for at gennemføre grundskolen.

Vi har valgt at beholde studier om indsatser og faktorer, der forbedrer akademiske præstationer, da stort set alle interventionsstudierne måler på akademiske præstationer som outcome-mål i form af dansk- og matematikkundskaber og ikke på gennemført grundskole. Gode dansk- og matematikkundskaber antages at være en forudsætning for, at barnet/den unge på sigt kan færdiggøre grundskolen, og derfor medtages disse studier.

Figur 1.1 **Oversigt over screeningsforløbet i vidensindsamlingen**



De tilbageværende 300 studier blev gennemgået ved fuldtæst læsning. Dette betød, at yderligere 196 studier blev frasorteret. De resterende 104 studier blev genlæst igen med særligt fokus på at frasortere alt, der ikke direkte brugte akademisk præstation eller gennemførelse af grundskolen som outcome-mål. Herved røg de sidste kvalitative outcome-mål ud samt dem, hvor der blev målt på fx skolefravær eller adfærd, altså forhold, der ikke er direkte akademisk præstation eller gennemførelse. I den tredje runde blev 59 titler frasorteret. Vidensindsamlingen bygger således på 45 titler.

23 af de 45 studier (dvs. godt halvdelen) er studier med dansk eller svensk oprindelse, mens 17 studier er baseret på nordamerikanske forhold, og de resterende 5 studier er fra England, Irland og Portugal. De mange amerikanske og canadiske studier viser en stærk nordamerikansk tradition for effektevaluering, der trods mange kulturelle fællestræk kan være svære at overføre til en dansk lovgivningsmæssig og skolemæssig kontekst. Derfor skal resultaterne fra disse studier læses med dette kontekstuelle forbehold.

De 45 studier falder naturligt inden for seks analytiske temaer om faktorer og fem temaer om indsatser. Nogle af studierne er inkluderet i flere temaer eller under flere indsatser, hvis der eksempelvis evalueres flere indsatser i samme studie. I kapitel 2 og 3 beskrives resultaterne i de enkelte studier i relation til den faktor eller indsats, der er fokus på.

2 Faktorer, der støtter skolegang

Gennem litteraturkortlægningen har vi fundet seks faktorer, der i varierende omfang har betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Betydningen af disse virksomme faktorer opsummeres her:

- **Forventninger.** Omgivelsernes forventninger til skolegang og uddannelse er generelt vigtige faktorer for børnenes gennemførelse af grundskolen. Det gælder både forventninger på anbringelsesstedet og i skolen.
- **Kontinuitet.** Mange skift i skole eller anbringelsessted skaber ustabilitet i barnets liv og har negative konsekvenser for skolegangen, og skift i det sidste år af grundskolen har størst negativ betydning for skolegangen. Stabilitet og kontinuitet kan derfor understøtte skolegangen.
- **Ressourcer omkring barnet.** Ressourcer omkring barnet, hvad enten det er forældrenes socioøkonomiske ressourcer, plejeforældrenes uddannelsesniveau, anbringelsesstedets fokus på bøger, anbringelsesstedets tidsmæssige overskud eller skolens ressourcer til eleverne, har (lidt) positiv indvirkning på skolegangen. Ressourcer kan dog ikke løfte uddannelsesniveauet for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, alene.
- **Støtte og relationer.** Positiv støtte fra og gode relationer til både omsorgspersoner på anbringelsesstedet og lærerne i skolen skaber god grobund for læring og deraf større sandsynlighed for at gennemføre grundskolen. Et godt socialt klima i hjemmet skaber ro til at kunne fokusere på skolen, mens støtte i skolen kan ses direkte i barnets resultater.
- **Skolekultur.** Skoletilhør, tryghed i skolen og følelsen af at høre til på en skole har en positiv betydning for skolegangen.
- **Skoleengagement.** Barnets egen motivation til læring er en betydningsfuld faktor i forhold til aktiv deltagelse i skolen og dermed sandsynligheden for at gennemføre grundskolen. Børns egen motivation hænger dog stærkt sammen med andre faktorer, såsom andres forventninger og støtte og skolekulturen omkring barnet.

De følgende seks afsnit indeholder en nærmere beskrivelse af de enkelte faktorer baseret på i alt 20 studier.

2.1 Forventninger

Forventninger til børn og unges uddannelse og skolepræstationer kan komme fra både deres omsorgspersoner, deres lærere og fra dem selv. I dette afsnit gennemgår vi fem studier, der belyser dette emne.

Boks 2.1 Uddannelsesforventninger: Hvad viser studierne?

Uddannelsesforventninger er en væsentlig faktor for skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. Positive forventninger fra lærere, biologiske forældre og omsorgspersoner kan styrke børnenes akademiske præstationer i skolen. Uddannelsesforventninger dækker her over forventninger til opnået uddannelsesniveau samt holdning til uddannelse og karakterer.

Positive forventninger påvirker børnenes præstationer både direkte og indirekte. Indirekte, fordi jo højere omsorgspersonens forventninger er til det enkelte barns uddannelsesniveau, jo mindre betydning har eventuelle risikofaktorer for barnets opnåelse af uddannelsesniveau (Flynn m.fl., 2013). Direkte, fordi flere studier finder en tydelig sammenhæng mellem positive uddannelsesforventninger og bedre akademiske resultater.

Et af studierne viser eksempelvis, at unge med anbringelsesbaggrund ville have opnået højere karakterer og gennemført flere års uddannelse, hvis de havde haft samme karakteristika som ikke-anbragte, heriblandt at deres biologiske forældre havde haft de samme forventninger til dem som forældre til ikke-anbragte børn. Dette taler direkte ind i det billede, der også tegnes i forskningen, hvor voksne omkring børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, ofte har for lave uddannelsesforventninger, som ikke afspejler børnenes faktiske kognitive kapacitet, hvilket påvirker deres uddannelsesresultater negativt.

Forventningerne skal tilpasses børnenes niveau og kognitive formåen og må ikke være urealistisk høje, men skal stadig være tilstrækkeligt ambitiøse til at motivere børnene til at yde en ekstra indsats.

Forventninger er dog i sig selv ikke nok til at sikre, at børn og unge gennemfører grundskolen. De bør derfor kombineres med anden form for støtte.

2.1.1 Gennemgang af de inkluderede studier om forventninger

De fire inkluderede studier om forventninger fokuserer alle på forventninger til uddannelse (se Tabel 2.1). Tre af studierne fokuserer på anbringelsesstedernes forventninger til de unge (Cheung m.fl., 2012; Eiberg & Olsen, 2022; Flynn m.fl., 2013), mens det sidste studie fokuserer på de biologiske forældres holdning til uddannelse (Brännström m.fl., 2020).

Tabel 2.1 **Oversigt over studier med fokus på uddannelsesforventninger**

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Eiberg & Olsen	2022	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg. Præ-test/Posttest kontrolgruppedesign.	Danmark	Antal = 132-139 6-15 år Dansk RCT om uddannelsesindsatser (LUKoP)
Brännström, Forsman, Vinnerljung & Almquist	2020	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, Oaxaca-Blinder dekomponering, multibel regressionsanalyse.	Sverige	Antal = 13.000 (heraf 7 % anbragt) Stockholm Birth Cohort Study
Flynn, Tessier & Coulombe	2013	Kvantitativt. Cross-sectional og longitudinal analyse.	Canada	Antal = 1.106 12-17 år OnLAC project
Cheung, Lwin & Jenkins	2012	Kvantitativt. Multilevel modellering.	Canada	Antal = 687 10-15 år OnLAC project

Biologiske forældres holdning til uddannelse har betydning for karakterniveau blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet

Brännström m.fl. (2020) bruger forløbsdata fra en undersøgelse af børn født i 1953 i Stockholm, hvor ca. 7 % af dem har været anbragt uden for hjemmet i førskolealderen med en varighed på mindre end 2 år. Forfatterne undersøger sammenhængen mellem børnenes akademiske præstation og uddannelsesforventninger. Akademisk præstation dækker over to analytiske outcome-mål defineret som karakterniveau som 16-årig og antal år gennemført uddannelse som 50-årig. Uddannelsesforventninger er her de unges egne svar på, hvordan de oplever deres biologiske forældres generelle holdning til uddannelse. Resultaterne viser, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, ville have draget fordel af, at deres forældre havde forventninger til deres uddannelse på niveau med forældre til børn og unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, både i forhold til karakterniveau som 16-årige og antal år gennemført uddannelse som 50-årig. Tidligere anbragte ville have 11 % højere karakterer som 16-årige og 8 % højere antal år gennemført uddannelse, hvis de havde haft samme karakteristika som ikke-anbragte – herunder kognitive evner,

fattigdom og socialklasse. Forældrenes holdning til uddannelse udgør her en lille, men statistisk signifikant del af denne forskel.

Når de primære omsorgspersoner er tydelige angående deres forventninger, kan det mindske risikofaktorerens betydning og styrke børnenes akademiske resultater ...

Flynn m.fl. (2013) analyserer, hvordan uddannelsesforventninger fra den primære omsorgsperson til det enkelte anbragte barn har betydning for barnets karakterniveau på 7. og 8. klassetrin. Det samme har omsorgspersonens subjektive vurdering af, hvordan barnet klarer sig fagligt på 7. og 8. klassetrin. Dette er de to analytiske outcome-mål i studiet. Omsorgsperson er her den samlede betegnelse for plejeforældre og personale på anbringelsessteder. Uddannelsesforventninger er baseret på et enkelt spørgsmål besvaret af omsorgspersonen, hvor der skal angives, hvilket niveau af uddannelse, de forventer, at barnet opnår (5 niveauer fra grundskole til universitetsniveau). Analyserne er baseret på en simpel model, der inkluderer:

- Kontrolvariable: alder og køn
- Tre anbringelsesformer
- Risikofaktorer: gentagelse af klassetrin, funktionsnedsættelse og barnets SDQ score
- Beskyttelsesfaktorer: om barnets primære omsorgsperson er aktiv i forhold til skolen, omsorgspersonens uddannelsesforventninger til barnet samt "børnenes udviklingsegenskaber" (se afsnit 2.6 for uddybning af denne faktor).

Resultaterne viser, at anbringelsestype og risikofaktorer har relativt stor indflydelse på de to outcome-mål, men at omsorgspersonens forventninger til barnets opnåelse af et vist uddannelsesniveau fungerer som medierende faktor, samtidig med at det også har en positiv betydning for både karakterniveau og fagligt niveau. Det vil sige, at jo højere omsorgspersonens udtrykte forventninger er til barnets opnåede uddannelsesniveau, jo mindre betydning har risikofaktorerne.

Formålet i Cheung m.fl. (2012) er også at undersøge forskellige faktoreres indflydelse på den akademiske præstation blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Data er fra den samme gruppe børn og unge som i studiet af Flynn m.fl. (2013), blot med en lidt anden vinkel. Det analytiske outcome-mål i denne analyse er et beregnet indeks for akademisk præstation baseret på flere spørgsmål omkring børnenes faglige niveau og indsats i skolen. Uddannelsesforventninger inkluderer således den samme variabel som i Flynn m.fl. (2013), dvs. omsorgspersonernes svar på det forventede uddannelsesniveau fra grundskole til universitetsniveau. Det beregnede indeks inkluderer derudover omsorgspersonernes svar på, hvor vigtigt det er, at

børnene generelt får gode karakterer, rangerende fra 'slet ikke vigtigt' til 'meget vigtigt'. Baseret på, at data indeholder information om flere børn anbragt samme sted, er analysen konstrueret som et 'søskende-design' for at teste, om der er forskel i indflydelse fra det generelle niveau af forventninger til uddannelse på anbringelsesstedet og det specifikke niveau af forventninger til det enkelte anbragte barn. Resultaterne viser, at både det generelle niveau af forventninger til uddannelse og det specifikke niveau af forventninger til det enkelte barn har en positiv indvirkning på den akademiske præstation blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Dette betyder helt specifikt, at børn anbragt på anbringelsessteder, der har højere akademiske forventninger til *alle* børn, har større sandsynlighed for at klare sig godt i skolen. Derudover viser børn, der blev mødt af højere faglige forventninger sammenlignet med andre børn fra samme anbringelsessted, højere niveauer af akademisk succes. Konklusionen på studiet er derfor, at man bør opfordre anbringelsessteder til at være mere aktive i forhold til skolegangen for de børn og unge, der er anbragt på stedet. Hvis anbringelsesstedernes forventninger til børnenes formåen øges, dog så det matcher børnenes kognitive evner, vil det i kombination med anden form for fokus på skolegang (dvs. lektiehjælp, fokus på og synlighed af bøger og læsning og aktiv indsats i forhold til aktiviteter på skolen) statistisk set skabe bedre uddannelsesmæssige resultater for børnene.

... men det skal suppleres med passende støtte

Artiklen af Eiberg og Olsen (2022) er et supplement til Eibergs resultater fra indsatsen LUKoP (se afsnit 3.4). Det analytiske outcome-mål er færdigheder i læsning og matematik. Uddannelsesforventningerne er sat op på samme måde som i Flynn m.fl. (2013) og Cheung m.fl. (2012), hvor plejeforældre og barnets primære lærer svarer på, hvilket uddannelsesniveau de forventer, at barnet opnår. Resultaterne viser, at akademiske forventninger fra både lærere og plejeforældre har betydning for børnenes akademiske præstation i matematik, mens det kun er plejeføldrenes forventninger, der har betydning for niveauet af læsning. Forventninger påvirker barnets præstationer både direkte og indirekte gennem mediering af flere af de individuelle karakteristika, der måles på i studiet. Uddannelsesforventninger, der matcher barnets karakteristika og kognitive formåen, kan dog ikke stå alene og i sig selv trække et barn op i niveau. Korrekt støtte i forhold til udviklings- og indlæringsvan- skeligheder fremstår endnu vigtigere, da denne form for støtte har både direkte indvirkning og indirekte positiv virkning på uddannelsesforventningerne, således at barnets akademiske formåen øges endnu mere.

2.2 Kontinuitet og stabilitet

Børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan opleve skift i både hjem og skole. I dette afsnit gennemgås otte studier, der undersøger, hvordan skift påvirker skolepræstationer for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Boks 2.2 Kontinuitet og stabilitet: Hvad viser de inkluderede studier?

Skoleskift og manglende kontinuitet i anbringelsen kan have stor betydning for, hvordan børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, klarer sig i skolen.

Skoleskift kræver, at eleven tilpasser sig til nye rammer, lærere og klassekammerater, og ustabiliteten i barnets liv kan påvirke skolegangen negativt. Samtidig kan skoleskift også føre til potentielle videnshuller, da børnene skal tilpasse sig nye undervisningsmiljøer, nye bøger og læreplaner og nye lærere, hvis undervisningsstile og forventninger kan afvige væsentligt fra, hvad de er vant til.

Børn med indlæringsvanskeligheder har højere risiko for skoleskift. Desværre er det også denne gruppe af børn, der er mest udsat for de negative konsekvenser af skoleskift.

Skift i anbringelsessted kan ligeledes have negative konsekvenser. Jo mere stabile anbringelser et barn oplever, jo større er sandsynligheden for, at barnet afslutter grundskolen.

Det er særligt lige før og efter et skift, at skolegangen er mest påvirket, hvorfor det ville være hensigtsmæssigt, at de voksne er særligt opmærksomme på børnenes læring og trivsel i disse perioder.

2.2.1 Gennemgang af de inkluderede studier om kontinuitet og stabilitet

Vi har inkluderet otte studier, der undersøger sammenhængen mellem skoleskift og/eller skift i anbringelsessted og akademisk præstation (se Tabel 2.2).

Tre af studierne fokuserer på betydningen af skoleskift og anbringelsessted for elevernes akademiske udvikling (Clemens m.fl., 2018; Hansson & Gustafsson, 2020; Olsen

& de Montgomery, 2018), ét studie fokuserer på sammenhængen mellem skoleskift og indlæringsvanskeligheder (Pears m.fl., 2015), ét studie undersøger sammenhængen mellem stabilitet i uddannelse og elevers akademiske præstationer (Sinclair & Luke, 2024), og de sidste tre studier undersøger, hvordan skolestabilitet påvirker akademisk præstation og mental trivsel (Leonard & Gudiño, 2016; Somers m.fl., 2020; Kothari m.fl., 2021).

Tabel 2.2 Oversigt over studier med fokus på skift i skole og anbringelsessted

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Sinclair & Luke	2024	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, korrelationer og en multi-level model.	England	Antal = 642.805 (hvoraf 4.847 er anbragt). 7-16 år Data fra Children Looked After Database (CLAD)/ national pupil database (NPD)
Kothari, Godlewski, Lipscomb & Jaramillo	2021	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, bivariate korrelationer og logistiske regressionsanalyser.	USA	Antal = 315 1.-10. klasse Supporting Siblings in Foster Care Study (SIBS-FC)
Hansson & Gustafsson	2020	Kvantitativt. Regressionsanalyse og deskriptiv statistik	Sverige	Antal = ca. 40.000 (hvoraf 3 % er anbragt) 1.-9. klasse Evaluation Through Follow Up (kombination af survey- og registerdata)
Somers, Goutman, Day, Enright, Crosby & Taussig	2020	Kvantitativt. Hierarkisk lineær regressionsanalyse.	USA	Antal = 363 9-11 år Fostering Healthy Futures
Clemens, Klopfenstein, Lalonde & Tis	2018	Kvantitativt. Regressionsanalyse og deskriptiv statistik	USA	Antal = 7.674 4.-10. klasse (10-15 år) Registerdata fra staten Colorado
Olsen & de Montgomery	2018	Kvantitativt. Regressionsanalyse og deskriptiv statistik	Danmark	Antal = 3.912 (heraf 107 anbragte) Børneforløbsundersøgelsen og Forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995
Leonard & Gudiño	2016	Kvantitativt. Hierarkisk regressionsanalyse	USA	Antal = 420 6-14 år The National Survey of Child and Adolescent Well-Being (NSCAW)
Pears, Kim, Buchanan & Fisher	2015	Kvantitativt. Longitudinelt. Bivariate korrelationer samt model, der måler potentiel mediering gennem RMSEA, CFI og TLI	USA	Antal = 141 (86 anbragte børn og 55 kontrolgruppebørn) 3-6 år ved studiets start

Skift i både anbringelsessted og skole påvirker børnenes akademiske udvikling negativt ...

Clemens m.fl. (2018) undersøger, hvilken effekt stabilitet i skole og anbringelsessted har på den akademiske udvikling for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Akademisk progression måles her gennem færdigheder i matematik, skrivning og læsning ved at sammenligne testresultater i det pågældende fag med testresultatet fra året før. Dette er altså studiets analytiske outcome-mål. Gennem registerdata fra alle skoledistrikterne i Colorado har det været muligt at spore de enkelte elevers skift mellem skoler og barnets testresultater, uagtet hvilken skole det går på.

Resultaterne viser, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, er akademisk bagud i skolen både før, under og efter anbringelsen. For børn, der ikke oplever mere end ét skoleskift, er den akademiske udvikling lavest før anbringelsen. For børn, der oplever mere end ét skift i anbringelsessted, gælder det, at udviklingen under anbringelsen stagnerer eller direkte falder.

Resultater fra studiet peger ligeledes på, at antal af skift, både i anbringelsessted og i skole, har en signifikant betydning for børnenes akademiske udvikling. Skift påvirker børnenes akademiske udvikling negativt. Denne sammenhæng forværres, når skift i anbringelsessted og skole opstår samtidig. Børn, der oplever længere perioder med stabilitet, har bedre forudsætninger for at opretholde den akademiske udvikling. Forfatterne konkluderer, at det særligt er den ustabilitet, der opstår lige omkring skift, der har en indvirkning på den akademiske progression, hvorfor det ville være hensigtsmæssigt, at skolerne er særligt opmærksomme på barnet i disse perioder.

Skift i det sidste år af udskolingen har den mest negative effekt på skoleresultater

Hansson og Gustafsson (2020) analyserer, hvordan **skolemobilitet** påvirker skoleresultater for børn i den svenske grundskole, både dem med anbringelsesbaggrund og dem uden. Der er fire kohorter fra fødselsårene 1972, 1977, 1982 og 1992 inkluderet, og data indeholder baggrundsinformation om det enkelte barn samt om karakterer og testresultater. Analysens outcome-mål er de observerede forskelle i karakterer efter skift af skole hos hhv. børn, der er anbragt uden for hjemmet, og børn, der aldrig har været anbragt uden for hjemmet. Undersøgelsens resultater viser, at skoleskift forekommer tre gange oftere blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. Effekten af et ekstra skoleskift viste et statistisk signifikant fald i børnenes gennemsnitlige karakter. Effektstørrelsen blev fordoblet, hvis der var tale om skift i det sidste år af grundskolen. Forfatterne konkluderer, at skolemobilitet forårsager lavere karakterer hos alle børn, men da børn, der er anbragt uden for hjemmet, typisk oplever hyppigere skoleskift end børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet, er børn, der er anbragt uden for hjemmet, derfor mere udsatte for, at skoleskift negativt påvirker deres skolegang.

... og påvirker også elevernes vurdering af egen faglig formåen

Olsen og de Montgomery (2018) bruger danske data fra Børneforløbsundersøgelsen og Forløbsundersøgelsen blandt børn født i 1995, der er anbragt uden for hjemmet, til at vise, at skoleskift i udskoling, dvs. 7.-9. klasse, har signifikant betydning for de unges egen opfattelse af deres faglige formåen, som er denne analyses outcome-mål. Skoleskift er ufordelagtigt for alle i udskoling, men den negative effekt er ekstra stærk for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Samtidig viser resultaterne, at jo flere skoleskift eleverne oplever, jo lavere vurderer de deres egen faglige formåen. Dette gælder især for skoleskift, der sker i løbet af skoleåret.

Jo større indlæringsvanskeligheder, jo flere skoleskift og jo større konsekvenser

Pears m.fl. (2015) måler effekten af at skifte skole på socioemotionelle og akademiske kompetencer. Akademiske kompetencer måles gennem spørgeskemaer udfyldt af lærere og forældre samt via rapporter fra skolen. Forfatterne karakteriserer **skolemobilitet** ud fra forskellige typer af skift, så det er muligt at observere, om skiftet opstår i forbindelse med et skift i anbringelsessted, hvornår på skoleåret skiftet sker, og hvor langt væk fra den tidligere skole den nye skole er. Studiet består af en gruppe af børn, der er anbragt uden for hjemmet, og en sammenligningsgruppe af børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet, med samme socioøkonomiske status. Resultaterne viser, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, har tre gange større risiko for at skifte skole end børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet. For 4 ud af 5 af børnene hang skoleskift også sammen med skift i anbringelsessted. Skolemobilitet var generelt positivt associeret med både barnets adfærdsproblemer og barnets indlæringsvanskeligheder. Ydermere var hyppigere skoleskift også associeret med lavere akademiske og socioemotionelle kompetencer senere i livet. Børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, og som samtidig havde svære indlæringsvanskeligheder tidligt i livet, var desuden mere udsatte over for den negative effekt, som skoleskift kan have senere i livet, og de var som nævnt ovenfor også i højere grad udsat for skoleskift.

Jo mere stabile anbringelser, jo bedre klarer børnene sig i uddannelse

Sinclair og Luke (2024) undersøger **stabilitet i anbringelse**. De undersøger faktorens betydning for at reducere akademiske forskelle mellem anbragte og ikke-anbragte. Ud over stabilitet undersøger de også, hvordan forskellige ressourcer påvirker børnenes akademiske præstation (se afsnit 2.3). Akademisk præstation måles gennem børnenes eksamenskarakter ved afslutningen af grundskolen (på engelsk: KS4), dvs. når de er omkring 16 år. Stabilitet i anbringelse er baseret på, om barnet har været i den samme anbringelse over en kontinuerlig periode på 2 år. Resultaterne peger på, at en stabil anbringelse har en væsentlig indflydelse på, hvordan de unge klarer sig akademisk. Børn og unge, der er i stabile anbringelser, har en større sandsynlighed for at mindske de uddannelsesmæssige forskelle mellem dem og

deres ikke-anbragte jævnaldrende, end børn og unge i ustabile anbringelser. Dette skal dog ses i kombination med andre faktorer, som fx skoletype.

Ikke alle studier finder, at skoleskift har væsentlig betydning for akademiske præstationer.

Leonard og Gudiño (2016) undersøger, hvordan **skolestabilitet** påvirker akademisk præstation samt mental trivsel, de to analytiske outcome-mål, blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. Ud over betydning af skolestabilitet undersøger de også skoleengagements betydning for skoleresultater og trivsel, hvilket uddybes i afsnit 2.6. Skolestabilitet måles gennem børnenes svar på: 'Hvor mange skoler har du gået på, siden du blev anbragt?'. Børnenes akademiske præstation blev målt ved The Mini-Battery of Achievement (MBA). Testen måler basale færdigheder og viden inden for fire områder: læsning, skrivning, matematik og faktuel viden om naturfag, samfundsfag og humaniora, og den kan bruges til alle aldre mellem 4-90 år. Det akademiske niveau i studiet er derfor selvrapporteret af børnene. Børnenes mentale trivsel måles ved Youth Self-Report (YSR), som kan anvendes til børn og unge i alderen 11-17 år. YSR består af 113 spørgsmål, hvor børnene skal vurdere en række forskellige udsagn i forhold til de sidste 6 måneder. Resultaterne peger på, at skoleskift har en statistisk signifikant indvirkning på børnenes trivsel og adfærd, men *ikke* på skoleresultater. Skoleresultater og mental trivsel er selvrapporteret, og undersøgelsen har derfor ikke målt på testresultater eller karakterer, men på barnets egen opfattelse af disse.

To studie finder dog heller ikke en sammenhæng mellem skoleskift, og hvordan eleverne klarer sig i test. Somers m.fl. (2020) analyserer, hvordan individuelle faktorer som skoletilhør (uddybes i afsnit 2.5) og ydre faktorer som **anbringelses- og skoleskift** relateres til akademisk præstation. Akademisk præstation er målt gennem karaktergennemsnit i fagene engelsk/læsning, historie/samfundsfag, matematik og naturvidenskab, hvilket er undersøgelsens analytiske outcome-mål. Forfatterne finder ikke, at skoleskift forklarer variansen i børnenes karakterer. Dog er der i undersøgelsen ikke data på elevernes karakterer over tid, hvorfor der ikke er noget sammenligningsgrundlag mellem tidligere karakterer og skoleskift. Yderligere har de fleste af respondenterne ikke oplevet mere end ét skoleskift.

Kothari m.fl. (2021) undersøger, hvordan forskellige faktorer, herunder **skolestabilitet**, bidrager til det, de kalder for "uddannelsesmæssig modstandskraft" eller resiliens, hos børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Ud over denne faktor undersøger de også støtte og relationer (se afsnit 2.4) og skoleengagement (se afsnit 2.6). Uddannelsesmæssig modstandskraft er baseret på de unges præstationer i matematik, læsning og på deres skolefravær, som er studiets tre analytiske outcome-mål. Modstandskraft vurderes i forhold til fastsatte minimumsstandards for matematik og læsning og skolefravær. Børn, der lever op til eller opnår bedre resultater

end minimumskravene, vurderes til at være akademisk modstandsdygtige. Børnene registreres med et skoleskift, hvis de er indskrevet på en ny skole i løbet af skoleåret. Resultaterne viser, modsat af, hvad forfatterne forventede, at skolemobilitet ikke er associeret med uddannelsesmæssig modstandskraft hos de unge. En forklaring kan dog være, at den binære målestok for skolestabilitet er et for groft mål og derfor kun fanger, om et barn skiftede skole i løbet af skoleåret, og derfor blev tidligere skoleskift ikke medregnet. Derudover er der ikke differentieret mellem planlagte og ikke-planlagte skoleskift.

2.3 Ressourcer omkring barnet

Ressourcer omkring børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, relaterer sig både til hjemmets og omsorgspersonernes ressourcer samt til de ressourcer, deres skole har. I dette afsnit gennemgås fem studier, der belyser sammenhængen mellem ressourcer og børn og unges skolepræstationer.

Boks 2.3 Ressourcer: Hvad viser de inkluderede studier?

Ressourcer omkring børn, der er anbragt uden for hjemmet, kan påvirke skolegangen, men effekten er oftest ikke særlig stærk i forhold til at styrke akademiske præstationer.

Ressourcer skal her forstås bredt og omfatter både plejefamiliens og den biologiske families socioøkonomiske baggrund, det litterære miljø i hjemmet samt skolens ressourcer, herunder skolens gennemsnitlige karakterniveau og type af skole. Disse faktorer har varierende betydning for barnets akademiske præstation.

Et rigt litterært miljø i hjemmet kan fremme barnets akademiske succes, men bør kombineres med andre faktorer som uddannelsesforventninger.

Flere studier antyder, at socioøkonomiske ressourcer bidrager til at forklare forskellen i skolegang mellem børn, der er anbragt uden for hjemmet, og børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet, men at det ikke kan forklare forskellen alene.

Endelig viser to studier, at selve skolen også kan have en betydning for, hvordan børn og unge klarer sig akademisk. Børn, der er anbragt uden for hjemmet, og som går på skoler, der af det offentlige system vurderes som gode eller fremragende, kan opnå bedre skoleresultater, selvom det kan være svært at lukke hullet

til børn, der ikke er anbragt uden for hjemmet. Det understreges dog, at barnets kognitive formåen forklarer størstedelen af forskellen i akademiske resultater mellem unge med anbringelsesbaggrund og andre unge.

På tværs af de inkluderede studier tyder det altså på, at ressourcer kan have betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, selvom det ikke kan stå alene som faktor. På trods af at vi ikke kan ændre på forældrenes ressourcer (eller mangel på samme), er faktoren alligevel inkluderet som virksom, da vi fx kan investere i ressourcer i anbringelsen, der understøtter læring, fx adgang til bøger og computere mv.

2.3.1 Gennemgang af de inkluderede studier om ressourcer omkring barnet

De fem studier, der er inkluderet i rapporten, undersøger forskellige former for ressourcer og ressourcernes betydning for børnenes skolegang. Tre af studierne undersøger ressourcer i hjemmet (Berlin m.fl., 2019; Brännström m.fl., 2020; Cheung m.fl., 2012), mens Melkman (2020) undersøger skolens betydning for børnenes akademiske opnåelse. Sinclair og Luke (2024) undersøger både skoletype og plejeforældres ressourcer og disse ressourcers betydning for akademisk præstation. Studierne kan ses i Tabel 2.3.

Tabel 2.3 Oversigt over studier med fokus på ressourcer

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Sinclair & Luke	2024	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, korrelationer og en multi-level model.	England	Antal = 642.805 (hvoraf 4.847 er anbragt) 7-16 år Data fra Children Looked After Database (CLAD)/national pupil database (NPD)
Brännström, Forsman, Vinnerljung & Almquist	2020	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, Oaxaca-Blinder dekomponering, multibel regressionsanalyse.	Sverige	Antal = 13.000 (heraf 7 % anbragt) Stockholm Birth Cohort Study
Melkman	2020	Kvantitativt. Longitudinelt studie. Latent vækstmodel og deskriptiv statistik.	England	Antal = 1.834 5-11 år Data fra Children Looked After Database (CLAD)/

Forfattere	År	Metode	Land	Population
				national pupil database (NPD)
Berlin, Vinnerljung, Hjern & Brännström	2019	Kvantitativt. Logistisk regression og deskriptiv statistik.	Sverige	Antal = 2.167 Børn anbragt, før de er fyldt 7 år, anbragt i minimum 5 år. Det svenske Nationale Skoleregister, Longitudinal Integration database for Health insurance and Social studies (LISA)
Cheung, Lwin & Jenkins	2012	Kvantitativt. Multilevel modellering	Canada	Antal = 687 10-15 år Ontario Looking after Children (OnLAC)

Fattigdom i den biologiske familie hænger sammen med lavere akademiske præstationer

Sinclair og Luke (2024) undersøger, hvordan tidlig fattigdom, målt gennem børnenes berettigelse til gratis skolemad ved 7-årsalderen, spiller ind på akademisk præstation. Akademisk præstation måles gennem børnenes eksamenskarakter ved afslutningen af grundskolen (på engelsk: KS4), dvs. når de er omkring 16 år. Resultaterne viser, at fattigdom kan have en væsentlig indvirkning på uddannelsesresultaterne for børn, der er anbragt uden for hjemmet. Fattigdom forstærker ofte de udfordringer, som de allerede står overfor, såsom hyppige skole- og anbringelsesskift. Børn, der kommer fra fattige familier, kan have færre ressourcer og støtte, hvilket kan påvirke deres mulighed for at klare sig godt i skolen. Studiet fremhæver derfor behovet for målrettet støtte til børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, støtte, som ikke kun fokuserer på deres anbringelsessituation, men også på de socioøkonomiske forhold, de kommer fra, og som kan påvirke deres akademiske udvikling negativt.

Brännström m.fl. (2020) undersøger, hvilke faktorer som bidrager til uddannelsesmæssig ulighed mellem anbragte og ikke-anbragte unge. De bruger forløbsdata fra en undersøgelse af børn født i 1953 i Stockholm, hvor ca. 7 % af børnene har været anbragt uden for hjemmet i førskolealderen med en varighed på mindre end 2 år. Undersøgelsens to outcome-mål er karakterniveau som 16-årig og antal år gennemført uddannelse som 50-årig. Ressourcer er én af faktorerne, der undersøges i studiet og bliver her målt gennem socialklasse og fattigdom. Fattigdom defineres ud fra, hvor mange år, den biologiske familie har modtaget socialhjælp. Socialklasse defineres ud fra et klassifikationsskema, hvor høje værdier indikerer højere erhvervmæssig prestige i husholdningen i det år, barnet er 0 år. Ud over ressourcer undersøger studiet også de unges oplevelse af deres biologiske forældres forventninger

til deres uddannelse (se afsnit 2.1). Resultaterne peger på, at fattigdom og lavere socialklasse er associeret med lavere akademisk præstation. Forfatterne finder dog, at individuelle faktorer, som fx barnets kognitive evner, forklarer størstedelen af forskellen i akademiske resultater mellem de anbragte og de ikke-anbragte unge.

Plejeforældrenes uddannelsesniveau har kun mindre betydning for børnenes akademiske præstationer

Berlin m.fl. (2019) undersøger, hvilken effekt plejeforældres uddannelse har på akademiske resultater blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, i sidste år af grundskolen, samt om de kun har gennemført grundskolen eller taget videre uddannelse, når de er 26 år. Børnenes akademiske resultater i sidste år af grundskolen er målt gennem karaktergennemsnittet i 16 forskellige fag. Plejeforældres højeste gennemførte uddannelsesniveau er inddelt i tre kategorier; primary (under 9 år), upper secondary (9-12 år) og postsecondary (mere end 13 år). Resultaterne viser en lav effekt for plejeforældres uddannelses indflydelse på skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. Forfatterne konkluderer derfor, at plejeforældrenes uddannelsesmæssige niveau ikke har en stor nok effekt på børnenes akademiske resultater til, at dette alene er nok støtte til, at barnet klarer sig godt i skolen.

... men det litterære miljø i hjemmet kan have betydning

Flere studier peger på, **at det litterære miljø i hjemmet** er en ressource, der har en vigtig indvirkning på et barns læring og akademiske succes (se fx Johnson m.fl., 2008; Niklas & Schneider, 2013; Payne m.fl., 1994). Cheung m.fl. (2012) måler forskellige faktoreres indflydelse på akademisk succes blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, heriblandt et positivt litterært miljø på anbringelsesstedet, forventninger (afsnit 2.1) og støtte (afsnit 2.4). Et positivt litterært miljø på anbringelsesstedet betyder bl.a., at der er adgang til fysiske bøger på stedet, og at biblioteksbesøg er en fast del af rutinerne. Det litterære miljø bliver i Cheung m.fl. (2012) målt ved et indeks for, hvor mange bøger der er tilgængelige på anbringelsesstedet. Resultater viser, at anbringelsessteder med gode litterære miljøer hænger sammen med barnets større chance for at opnå et højere niveau af akademisk succes. Derudover understreger studiet ligeledes den afgørende betydning, som støtte og uddannelsesforventninger fra omgivelserne kan have i relation til at forbedre barnets akademiske resultater.

Gode skoler kan understøtte skolegangen ...

Et studie af Melkman (2020) adskiller sig fra de tre ovenstående studier ved at undersøge skolens ressourcer og ikke hjemmets ressourcer. Studiet omhandler den akademiske udvikling blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, fra 5-11-årsalderen, hvor der undersøges, hvad der karakteriserer forskellige uddannelsesmæssige veje gennem grundskolen. Melkman (2020) inkluderer faktorer, der beskriver

skolekarakteristik, bl.a. skolestørrelse, graden af inklusion af elever med særlige behov i skolen samt det gennemsnitlige karakterniveau for skolen. Elever med særlige behov, på engelsk 'students with special educational needs (SEN)', refererer til børn og unge, der har læringsvanskeligheder, og som kræver en særlig undervisning eller støtte under deres skolegang (Melkman, 2020). Melkman konstaterer, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, allerede fra førskolealderen er markant bagud akademisk sammenlignet med deres jævnaldrende, og at denne forskel i præstation ikke mindskes over tid. Resultaterne af analyserne peger dog på, at det har en positiv effekt på børnenes skolegang, hvis de – under deres anbringelse – går på en skole, der er karakteriseret som en god eller fremragende skole af det engelske skoletilsyn (OFSTED, 2013). En af forklaringerne, der gives, er, at skoler, der er karakteriseret som fremragende eller gode, muligvis har en kultur, der fremmer ambitioner og præstationer og oftere har mere effektive pædagogiske strategier, hvilket smitter af på de inkluderede elever.

... men det er svært at udligne forskellene

Det ovennævnte studie peger også på, at selvom anbragte elever klarer sig bedre på disse skoler, formår skolerne dog ikke at "lukke gabet" mellem anbragte elever og ikke-anbragte elever.

Sinclair og Luke (2024) undersøger, hvordan skolens ressourcer påvirker akademiske præstationer blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, sammenlignet med deres jævnaldrende ikke-anbragte. Skolens ressourcer dækker her over, om børnene og de unge går på det, de i studiet kalder for en mainstream eller ikke-mainstream skole, hvor mainstream er en almindelig grundskole, mens en ikke-mainstream skole beskrives som en specialskele målrettet elever med særlige uddannelsesmæssige støttebehov. Derudover ser de som nævnt ovenfor på, hvordan tidlig fattigdom spiller ind på akademisk præstation. På samme vis undersøger de faktoren stabilitet i anbringelsessted (se afsnit 2.2). Akademisk præstation måles gennem børnenes eksamenskarakter ved afslutningen af grundskolen (på engelsk: KS4), dvs. når de er omkring 16 år. Resultaterne viser, at specialskele kan give en stabil ramme for børn med komplekse behov. Elever på specialskele har dog typisk en lavere akademisk præstation end deres jævnaldrende i almindelige/mainstream skoler. Børnene kæmper ofte med at opnå de samme akademiske fremskridt, og det kan være mere udfordrende for dem at lukke det uddannelsesmæssige hul, der er mellem dem og deres jævnaldrende, selv med den ekstra støtte, den type skole giver. Børn, der er anbragt uden for hjemmet, har ca. 50 % chance for effektivt at indhente deres jævnaldrende, hvis de 1) er i stabile anbringelser, 2) går på almindelige/mainstream skoler og 3) hvis de går på en skole, der har gode resultater med børn, der har indlæringsvanskeligheder ved skolestart. Det skal dog bemærkes, at der kan være forskelle på udgangspunktet for de børn, der kommer i specialskele, og de børn, der går i mainstream skoler.

2.4 Støtte og relationer

Støtte fra og relationer til lærere og omsorgspersoner kan have betydning for uddannelsespræstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. I dette afsnit gennemgås syv studier, der omhandler denne sammenhæng.

Boks 2.4 Støtte og relationer: Hvad viser de inkluderede studier?

Støtte fra og gode relationer til omsorgspersoner og lærere er vigtig for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, klarer sig godt i skolen.

Fem af studierne fokuserer på støtte fra omsorgspersoner, herunder plejeforældre og værger. De viser, at støtten har betydning for de akademiske resultater blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, og at et trygt socialt klima i hjemmet skaber trygge rammer og dermed ro til, at barnet kan fokusere på fx at lave lektier og på at klare sig godt i skolen.

To af studierne undersøger støtte fra lærere og finder begge frem til, at støtte fra lærere også hænger sammen med bedre akademiske resultater i skolen. Et af studierne sammenligner som det eneste studie forskellige typer af støtte og finder frem til, at lærerstøtte er den type af støtte, som umiddelbart har størst betydning for barnets akademiske succes. Det er altså særligt vigtigt, at lærere i skolen er opmærksomme på barnet og kan hjælpe barnet, for at barnet har de bedst mulige forudsætninger for at klare sig godt fagligt. Det andet studie viser dog også, at de anbragte unge ofte oplever, at de får *mindre* støtte fra voksne i skolen, end andre unge gør.

Samlet peger resultaterne fra de inkluderede studier på, at god støtte både i hjemmet og i skolen har betydning for skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. I skolen er det vigtigt, at læreren har en god relation til barnet og kontinuerligt kan hjælpe og støtte med faglige udfordringer, og i hjemmet er det vigtigt, at omsorgspersoner har en god relation til barnet og kan skabe trygge rammer samt støtte op om barnets skolegang.

2.4.1 Gennemgang af de inkluderede studier om støtte og relationer

Temaet om støtte og relationer inkluderer syv studier. Hovedparten af dem undersøger omsorgspersoners støtte (enten plejeforældre eller værger på anbringelses-

stedet) (Cheung m.fl., 2012; Flynn m.fl., 2013; Kothari m.fl., 2021; Pears m.fl., 2012; Silva m.fl., 2022). To studier undersøger støtte i skolen, hvoraf det ene studie fokuserer på ansatte i skolen (Benbenishty m.fl., 2018). Det sidste studie inddrager fire forskellige typer af støtte, herunder støtte fra lærere, plejeforældre, venner og klassekammerater (McGuire m.fl., 2021). Studierne kan ses i Tabel 2.4.

Tabel 2.4 Oversigt over studier med fokus på støtte og relationer

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Silva, Carvalho, Magalhaes, Attar-Schwartz, Ornelas, Calheiros	2022	Kvantitativt. Faktoranalyse, deskriptiv statistik, bivariate korrelationer, multilevel modellering.	Portugal	Antal = 1.109 (heraf 699 anbragte unge) 12-25 år The Social Provisions Version of the Network of Relationship Inventory (RI-SVP)
Kothari, Godlewski, Lipscomb & Jaramillo	2021	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, bivariate korrelationer og logistiske regressionsanalyser.	USA	Antal = 315 1.-10. klasse Supporting Siblings in Foster Care Study (SIBS-FC)
McGuire, Gabrielli, Hambrick, Abel, Guler & Jackson	2021	Kvantitativ metode: structural equation modeling (SEM).	USA	Antal = 257 anbragte unge og 152 lærere Gennemsnitsalder: 13,55 Studying Pathways to Adjustment and Resilience in Kids; SPARK
Benbenishty, Siegel & Astor	2018	Kvantitativ metode: Hierarkisk lineær regressionsanalyse.	USA	Antal = 166.521 (heraf 706 anbragte) 14-17 år California Healthy Kids Survey
Flynn, Tessier & Coulombe	2013	Kvantitativ metode: Cross-sectional og longitudinal analyse.	Canada	Antal = 1.106 12-17 år OnLAC project
Cheung, Lwin & Jenkins	2012	Kvantitativt. Multilevel modellering. Hierarkisk analyse i 4 modeller.	Canada	Antal = 687 10-15 år Ontario Looking after Children (OnLAC)
Pears, Kim & Leve	2012	Mixed methods. Kvalitative interviews, survey, LGC modelling og deskriptiv statistik	USA	Antal = 75 anbragte piger og deres omsorgspersoner Gennemsnitsalder = 11,59 år

Lærerstøtte er den mest betydningsfulde sociale støtte i forhold til matematikpræstationer

McGuire m.fl. (2021) undersøger fire typer af **social støtte**, og hvilken betydning disse har for en række outcome-mål, der inkluderer akademiske resultater målt på karakterer (matematik og sprog) og børnenes adfærds- og følelsesmæssige udfordringer, vurderet af deres lærer. De fire typer af social støtte, som undersøges i studiet, er støtte fra lærere, plejeforældre, venner og klassekammerater. Dette er målt gennem 'The Social Support Scale for Children', hvor barnet besvarer 24 todelte spørgsmål om rummelighed, forståelse, fairness (retfærdighed), tid sammen og hjælpsomhed. Resultaterne peger på, at lærerstøtte er den mest betydningsfulde type af social støtte, sammenlignet med de tre andre typer, både for akademisk præstation og for børnenes adfærds- og følelsesmæssige udfordringer i skolen. Dog var lærerens støtte kun signifikant for barnets karakter i matematik og for adfærdsmæssige udfordringer. Det betyder, at de børn, som oplevede en højere støtte fra deres lærer, også havde en tendens til at opnå højere karakterer i matematik, sammenlignet med dem, der oplevede at have lærere, som var mindre støttende. I forhold til karakterer i sprog var det kun køn, der var viste sig at have en signifikant betydning. De tre andre typer af social støtte viste ingen signifikant effekt i forhold til nogen af de valgte outcome-mål, hvilket dog ikke er det samme som, at de ikke er betydningsfulde for børn, der er anbragt uden for hjemmet. En mulig forklaring kan ifølge McGuire m.fl. (2021) være, at lærernes støtte i en skolesammenhæng er mere kontinuerlig end støtte fra venner og familie, hvorfor formaliteten i en lærer-elev relation sammenlignet med relationer med forældre eller jævnaldrende muligvis skaber et mere sikkert og mere accepterende læringsmiljø for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Desuden kan det tænkes, at plejeforældrenes sociale støtte kan have større betydning i de hjemlige forhold. De konkluderer altså, at typer af social støtte skal ses i relation til miljø, hvor det må være naturligt, at lærerens støtte er mest essentiel for udviklingen i skolen.

... men mange børn, der er anbragt uden for hjemmet, oplever mindre støtte fra voksne i skolen, end andre børn gør

Benbenishty m.fl. (2018) undersøger også støtte i en skolesammenhæng og ser her på **støtte fra voksne i skolen**. I deres studie sammenlignes unge, der er anbragt i plejefamilie, med jævnaldrende unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, og formålet er at finde ud af, om negative oplevelser i skolen kan forklare negative skoleresultater. Ud over at kigge på betydningen af støtte er skolekultur en af de faktorer, som også undersøges (se afsnit 2.5). Støtte fra voksne i skolen er baseret på et gennemsnit af seks items fra et spørgeskema og er her de unges egne svar på, om de oplever, at der på deres skole er en lærer eller voksen, som bekymrer sig om dem, som fortæller dem, når de har gjort et godt stykke arbejde, og som lægger mærke til, når de er fraværende. Outcome-mål er skoleresultater og er her de unges egne beskrivelser af karakterer, som de har fået de seneste 12 måneder, rangerende fra 1 (Flest A'er)

til 8 (Flest F'er). Sammenlignet med jævnaldrende unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, peger resultaterne på, at unge, der er anbragt uden for hjemmet, oftere oplever at få mindre støtte fra voksne og generelt får lavere karakterer.

Omsorgspersonens engagement og støtte har også betydning for akademiske præstationer

Silva m.fl. (2022) undersøger, hvordan kvaliteten af **relationen til nærmeste omsorgsperson på anbringelsesstedet** påvirker unges karakterer i matematik og sprog. Resultaterne viser, at de unges egne oplevelser af negative interaktioner med omsorgspersoner hænger sammen med negative resultater i matematik og sprog. Derudover viser resultaterne, at jo højere omsorgsgivers niveau af engagement er, jo lavere er de unges rapportering af negativ interaktion, og at denne sammenhæng fører til bedre karakterer i matematik og sprog. Det er altså vigtigt for relationen og for de unges akademiske præstation, at omsorgspersonen er engageret i sit arbejde. Forfatterne konkluderer, at kvaliteten af relationen mellem omsorgsperson og ung, samt et godt socialt klima i hjemmet, er essentielt for at udvikle gode resultater i skolen.

I et studie om anbragte pigers overgang til middle school (middle school starter, når barnet er ca. 11 år) undersøger Pears m.fl. (2012) udfordringer og veje, der kan forudsige akademisk kompetence, herunder **støtte fra omsorgspersoner**. Omsorgspersoner er her værger i plejefamilien, hvoraf 33 % af pigerne er anbragt i netværkspleje og 67 % i almindelig plejefamilie. De anbragte piger deltog i strukturerede interviews og besvarede spørgeskemaer en gang om året gennem 3 år. Spørgeskemaerne handlede bl.a. om støtte fra omsorgspersoner og akademisk selvfølelse. Lærerne og omsorgspersonerne skulle ligeledes ved hver tidsperiode vurdere pigernes akademiske kompetencer i læsning, stavning, matematik og skrivefærdigheder. Resultaterne viser, at følelsen af at få meget støtte fra omsorgspersoner bidrager til, at pigerne klarer sig bedre i skolen over tid.

Kothari m.fl. (2021) undersøger, hvordan forskellige faktorer, herunder **støtte fra plejeforældre**, bidrager til det, de kalder for "uddannelsesmæssig modstandskraft" eller resiliens hos børn, der er anbragt uden for hjemmet. Derudover undersøger de skolestabilitet (se afsnit 2.2) og skoleengagement (se afsnit 2.6). Det analytiske outcome-mål uddannelsesmæssig modstandskraft er baseret på de unges præstationer i matematik, læsning og deres skolefravær. Modstandskraft vurderes i forhold til fastsatte minimumsstandards for matematik og læsning og skolefravær. Børn, der lever op til eller opnår bedre resultater end minimumskraverne, vurderes til at være akademisk modstandsdygtige. **Kvaliteten af relationen mellem barn og plejeforældre** er målt gennem selvrapporterede vurderinger (Essential Youth Experiences), hvor børnene beskriver deres oplevelse af støtte, tilknytning og kommunikation med deres plejeforældre gennem en 10-items skala, hvor 1 = 'slet ikke godt', og 10 = 'meget godt'. De kan vurdere op til to plejeforældre hver. Resultaterne viser, at

kvaliteten af relationen mellem barnet og plejeforældrene spiller en væsentlig rolle for, hvordan de unge klarer sig i skolen. En god relation er således forbundet med forbedrede resultater inden for både læsning, matematik og skolefravær. Gode relationer kan derfor siges at hjælpe de unge med at øge deres uddannelsesmæssige modstandskraft på trods af andre udfordringer, de måtte stå overfor.

Støttende voksne er altså en betydelig og vigtig faktor for de unges opnåelse af gode resultater og dermed gennemførelse af grundskolen. Dette understøttes af, at tidligere studier har vist, at støttende voksne, det være sig både omsorgspersoner og programbaserede mentorer, positivt påvirker børnenes mentale sundhed, uddannelsesmæssige resultater samt livskvalitet. For at se mere om denne rapports konklusioner om mentorprogrammer (se afsnit 3.1 og 3.2).

Uklar betydning af engagement i aktiviteter på skolen

Cheung m.fl. (2012) analyserer forskellige faktors indflydelse på akademisk præstation blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, herunder **omsorgspersoners (plejeforældre og personale på anbringelsesstedet) støtte og involvering**. Forfatterne analyserer også uddannelsesforventninger (se afsnit 2.1, hvor beskrivelsen af data findes) samt ressourcer i hjemmet (se afsnit 2.3). Omsorgspersoners involvering blev målt gennem to dele; hjemmebaseret involvering og skolebaseret involvering. Hjemmebaseret involvering blev målt gennem spørgsmål relateret til lektiehjælp samt skolerelaterede opfordringer og støtte i hjemmet. Skolebaseret involvering måles gennem antallet af skoleaktiviteter, som omsorgspersonen selv rapporterer at have deltaget i gennem nuværende eller sidste skoleår. Akademisk præstation blev målt gennem et indeks baseret på flere spørgsmål omkring de unges faglige niveau og indsats i skolen. Undersøgelsens resultater viser, at hjemmebaseret involvering fra omsorgspersoner er associeret med højere akademisk succes hos barnet. Skolebaseret involvering fra plejeforældrene har ikke en signifikant betydning for øget akademisk præstation hos barnet, hvilket tyder på, at det er vigtigere, at omsorgspersoner giver støtte og har forventninger til fx lektielæsning i hjemmet, end at de involverer sig i aktiviteter, som allerede foregår i skolen. Ydermere finder de frem til, at størstedelen af variansen i, hvordan børnene klarer sig i skolen, skyldes forskelle mellem selve børnene og ikke deres anbringelsessituation.

Flynn m.fl. (2013) analyserer ligeledes, hvilken betydning **omsorgspersonens involvering i skolen** har for barnets karakterniveau i 7. og 8. klasse samt for omsorgspersonens faglige vurdering af deres skolepræstation. De bruger samme datasæt som Cheung m.fl. (2012), hvor børnene og de unge dog er blevet et par år ældre. Omsorgspersonens involvering i skolen måles på samme måde som i ovenstående studie, dvs. antallet af skoleaktiviteter, som omsorgspersonen deltager i. Resultaterne fra Flynn m.fl. (2013) viser, at omsorgspersonens niveau af involvering i skoleaktiviteter har en signifikant betydning for barnets karakterniveau, og ligeledes har

omsorgspersonens forventninger stor betydning for både karakterniveau og skolepræstation (resultaterne vedr. omsorgspersonernes forventninger er udfoldet i afsnit 2.1). Disse fund peger på, at omsorgspersonerne er en vigtig ressource, når det kommer til at forbedre uddannelsesmæssige outcomes.

De to studier af Cheung m.fl. (2012) og Flynn m.fl. (2013) benytter sig begge af data fra OnLAC (Ontario Looking after Children), men på trods af dette finder de frem til forskellige resultater. Det ene studie finder, at omsorgspersoners involvering i skolen ikke har en signifikant betydning for barnets akademiske præstation (Cheung m.fl., 2012), mens det andet studie finder frem til det modsatte, altså at der er en signifikant sammenhæng mellem omsorgspersonens involvering i skolen og barnets akademiske præstation (Flynn m.fl., 2013). Sidstnævnte studie anvender data for aldersgruppen 12-17 år, og i dette studie inddrages kun børnenes karakterniveau, og de har udelukkende fokus på omsorgspersonernes skolebaserede involvering (Flynn m.fl., 2013). I studiet af Cheung m.fl. (2012) har de imidlertid både et andet fokus samt en anden brug af data, hvilket muligvis kan forklare dele af deres modsatte fund. Desuden måler de ikke akademisk succes gennem karakterniveau, men igennem et indeks baseret på fagligt niveau og indsats i skolen. Studiet har yderligere fokus på både omsorgspersoners involvering i hjemmet og i skolen (Cheung m.fl., 2012). Omsorgspersonernes involvering måles dog ens på tværs af begge studier. Det betyder, at der muligvis kan være nogle forskelle i metode og variable, der kan forklare forskelle i fund mellem studierne på trods af samme datasæt.

2.5 Skolekultur

Begrebet skolekultur dækker over en bred vifte af forhold – herunder hvorvidt skolen opleves som sikker, om der er mobning og diskrimination, og hvordan forholdet er til lærerne. I dette afsnit gennemgås to studier, der belyser, hvordan skolekulturen påvirker børn og unges skolepræstationer.

Boks 2.5 Skolekultur: Hvad viser de inkluderede studier?

De to inkluderede studier viser begge, at skolekultur har en betydelig indflydelse på den akademiske succes blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, især den specifikke faktor tilhørsforhold har afgørende betydning. For at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan præstere fagligt i skolen, er det

afgørende, at de føler sig trygge og oplever en stærk tilknytning til både lærere og klassekammerater.

Sammenlignet med jævnaldrende, der ikke er anbragt uden for hjemmet, har børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, generelt flere negative skoleoplevelser. De føler sig mindre sikre, udsættes for mere mobning og diskrimination, deltager mindre aktivt i undervisningen og oplever mindre støtte fra voksne.

På tværs af de to studier tegner der sig altså et billede af, at skolekulturen er en afgørende faktor for alle børns skolegang. Men fordi risikoen for negative oplevelser i skolen er større for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, sammenlignet med børn og unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, er risikoen for en negativ påvirkning af de akademiske resultater også større for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

2.5.1 Gennemgang af de inkluderede studier om skolekultur

I rapporten er der inkluderet to studier, som på forskellig vis fokuserer på skolekultur (Benbenishty m.fl., 2018; Somers m.fl., 2020). Hvor Somers m.fl. (2020) blot fokuserer på skoletilhør, inkluderer Benbenishty m.fl. (2018) yderligere faktorer som mobning baseret på diskrimination (fx grundet race, etnicitet, religion eller køn) og skolemiljø (fx normer, værdier, læringspraksisser og organisatorisk struktur) ud over skoletilhør. Studierne kan ses i Tabel 2.5.

Tabel 2.5 Oversigt over studier med fokus på skolekultur

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Somers, Goutman, Day, Enright, Crosby & Taussig	2020	Kvantitativt. Hierarkisk lineær regressionsanalyse.	USA	Antal = 363 9-11 år Fostering Healthy Futures
Benbenishty, Siegel & Astor	2018	Kvantitativt. Hierarkisk regressionsanalyse.	USA	Antal = 166.521 (heraf 706 anbragte unge) 9.-11. klasse (ca. 14-17 år) California Healthy Kids Survey (CHKS)

Negative skoleoplevelser har større negativ betydning for børn, der er anbragt uden for hjemmet, end for andre børn – og de har flere negative oplevelser

Benbenishty m.fl. (2018) sammenligner unge, der er anbragt i plejefamilie, med jævnaldrende unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, og studiet har til formål at finde ud af, om negative oplevelser i skolen kan forklare negative skoleresultater. Outcome-mål er skoleresultater målt gennem selvrapporterede karakterer inden for de seneste 12 måneder. Skolekultur, eller som det kaldes i studiet "oplevelser i skolen", er målt gennem diskrimination og mobning, viktimisering, tilhørsforhold, skolemiljø, oplevelse af støtte fra voksne samt de unges egen deltagelse (se afsnit 2.4 for uddybning om støtte og 2.6 for uddybning af deltagelse/skoleengagement). De unge er blevet præsenteret for en række udsagn om de forskellige emner relateret til skolekultur, hvor de har indikeret på en skala, hvilke de er mest enige med. Forfatterne finder, at unge, der er anbragt uden for hjemmet, generelt har dårligere oplevelser i skolen end deres jævnaldrende. De føler sig mindre sikre, udsættes for mere mobning og diskrimination, deltager mindre og oplever mindre støtte fra voksne omkring dem. Samtidig er deres karakterer lavere sammenlignet med jævnaldrende, som ikke er anbragt uden for hjemmet.

Studiets hovedresultat er, at forskellen i selvrapporterede karakterer mellem de to grupper af unge forsvinder, når der kontrolleres for skoleoplevelser samt alle kendte baggrundsfaktorer. Forfatterne konkluderer derfor, at negative skoleoplevelser kan have større negativ betydning på akademiske resultater for unge, der er anbragt uden for hjemmet, end for unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet, også når der er kontrolleret for forskelle i baggrundsfaktorer. Det er her vigtigt at understrege, at studiet og fundene heri på mange punkter adskiller sig fra det danske skolesystem, da et af studiets større fokusområder er at måle på faktorer som at medbringe et våben i skolen og være med i en bande. Disse faktorer udfoldes derfor ikke yderligere i denne rapport.

Samtidig har tilhørsforhold stor betydning for børn og unges karakterer

Hvor Benbenishty m.fl. (2018) ser på skoleoplevelser i en bredere forstand, fokuserer Somers m.fl. (2020) kun på, hvordan skoletilhør kan påvirke skoleresultater. Skoletilhør (school connectedness) måles ved hjælp af en 8-punkts Likert skala (the Psychological Sense of School Membership total scale), der måler elevens selvrapporterede oplevelse af fx at høre til på skolen, om lærerne på skolen lægger mærke til, når de er gode til noget, samt om lærerne på skolen interesserer sig for dem. Derudover undersøger de også elevernes egen fremtidsorientering (se afsnit 2.1) og stabilitet i anbringelse (se afsnit 2.2) og disse faktoreres betydning for skoleresultater. Skoleresultater defineres som karakterer målt på gennemsnit i fagene engelsk/læsning, historie/samfundsfag, matematik og naturvidenskab. Resultaterne viser, at akademisk succes associeres med tilhørsforhold til skolen. Resultaterne viser yderligere, at tilhørsforhold har en større påvirkning på børnenes og de unges karakterer end de

ydre faktorer, som forfatterne har målt på, bl.a. skift i anbringelsessted. Overordnet peger resultaterne således på, at oplevelser i skolen generelt har en betydning for akademiske resultater. Skolen i sig selv, graden af lærer-elev relation og det miljø, som barnet befinder sig i, er altså betydningsfulde faktorer for akademiske resultater for børn, der er anbragt uden for hjemmet.

2.6 Skoleengagement

Begrebet skoleengagement dækker over både elevernes motivation, deres fremmøde, deres glæde ved skolen og deres deltagelse i timerne. I dette afsnit gennemgås seks studier, der undersøger sammenhængen mellem skoleengagement og skolepræstation.

Det er vigtigt at understrege, at skoleengagement ikke står alene som faktor, men i høj grad er en faktor, som udvikles i samspil med omgivelserne, og som kan påvirkes af andre faktorer og/eller indsatser.

Boks 2.6 Skoleengagement: Hvad viser de inkluderede studier?

Eget skoleengagement er en væsentlig faktor i at forbedre skolepræstationer for børn, der er anbragt uden for hjemmet.

Skoleengagement kan have forskellige dimensioner, som i forskellig grad kan påvirke børnenes resultater. To af studierne pointerer, at fremmøde spiller en afgørende rolle for børnenes skolepræstationer. Resultaterne om fremmøde er dog ikke entydige.

En anden dimension af skoleengagement er børnenes egen holdning til skolen og deres motivation for læring. Her peger de fleste studier på, at børnenes holdning og motivation har en positiv indflydelse på deres faglige præstation. Det eneste studie, der slet ikke fandt en signifikant sammenhæng mellem engagement og præstation, er udelukkende baseret på børnenes egne vurderinger af både engagement og præstation, hvilket muligvis kan forklare de anderledes resultater.

Samlet set understreger studierne om skoleengagement, at både fremmøde, børnenes motivation og børnenes positive holdning til skolen er centrale faktorer i at styrke akademiske præstationer blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, og deres muligheder for succes i skolesystemet.

2.6.1 Gennemgang af de inkluderede studier om skoleengagement

Litteratursøgningen har ført til inklusion af seks studier, der på hver sin måde undersøger skoleengagement og dets betydning for akademiske præstationer, hvoraf flere af studierne undersøger flere dimensioner af skoleengagement. Tre af studierne undersøger skoleengagement gennem barnets fremmøde i skolen (Benbenishty m.fl., 2018; Pears m.fl., 2013; Weinberg m.fl., 2014). Fem af studierne undersøger skoleengagement gennem barnets glæde ved skolen og motivation til at lære (Benbenishty m.fl., 2018; Flynn m.fl., 2013; Kothari m.fl., 2021; Leonard & Gudiño 2016; Pears m.fl., 2013). Sidst undersøger tre studier også skoleengagement gennem barnets aktive deltagelse i skolen (Benbenishty m.fl., 2018; Kothari m.fl., 2021; Pears m.fl., 2013). Studierne kan ses i Tabel 2.6.

Tabel 2.6 Oversigt over studier med fokus på skoleengagement

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Kothari, Godlewski, Lipscomb & Jaramillo	2021	Kvantitativt. Deskriptiv statistik, bivariate korrelationer og logistiske regressionsanalyser.	USA	Antal = 315 1.-10. klasse Supporting Siblings in Foster Care Study (SIBS-FC)
Benbenishty, Siegel & Astor	2018	Kvantitativ metode: Hierarkisk lineær regressionsanalyse.	USA	Antal = 165.815 ikke-anbragte unge og 706 anbragte unge Ca. 14-17 år California Healthy Kids Survey
Leonard & Gudiño	2016	Kvantitative metode: Longitudinelt, nationalt sandsynlighedsstudie: Hierarkisk regressionsanalyse.	USA	Antal = 420 6-14 år The National Survey of Child and Adolescent Well-Being (NSCAW)
Weinberg, Oshiro & Shea	2014	Mixed methods. Kvalitative interviews, deskriptive statistikker, pearsons korrelationer, chi-square analyser.	USA	Antal = 32 7.-9. klasse Ready to Succeed: Improving Education for Children and Youth in Foster Care
Flynn, Tessier & Coulombe	2013	Kvantitativ metode: Cross-sectional og longitudinal analyse.	Canada	Antal = 1.106 12-17 år OnLAC project
Pears, Kim, Fisher & Yoerger	2013	Kvantitativ metode: Multimethod og multi-informant.	USA	Antal = 147 3-6 år ved studiets start Multidimensional Treatment Foster Care for Preschoolers

Flere studier finder, at skoleengagement er vigtigt – også fra en tidlig alder

Pears m.fl. (2013) undersøger, hvilken betydning **skoleengagement** i en tidlig alder har på senere akademiske resultater i grundskolen for børn, der er anbragt uden for hjemmet. Dette undersøges gennem en sammenligning af to grupper af jævnaldrende børn med lav socioøkonomisk status, hvor den ene gruppe er anbragt uden for hjemmet. Studiet benytter sig af samme datasæt som Pears m.fl. (2015) i afsnit 2.2. Skoleengagement dækker i studiet over tre dimensioner:

1. Adfærdsmæssigt engagement, som vurderes gennem antal fraværsdage fra skolen
2. Følelsesmæssigt engagement, som er børnenes egne svar på, om de kan lide skolen, om de kan lide deres lærere, og om de har andre børn at lege med
3. Kognitivt engagement, som måles gennem en test af, om børnene deltager i forbindelse med tildelte opgaver, lytter til lærerens instruktioner, og om de gør sig umage med at gennemføre opgaver.

De to outcome-mål i artiklen er akademiske kompetencer og risikoadfærd. Resultaterne i studiet peger på, at højere følelsesmæssigt og kognitivt skoleengagement i en tidlig alder har positiv betydning for de akademiske kompetencer og risikoadfærden på længere sigt. Resultaterne viser desuden også, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, ved baseline-målingen generelt havde lavere følelsesmæssigt og kognitivt skoleengagement, sammenlignet med børn, som ikke var anbragt uden for hjemmet. Der var dog ingen forskelle i adfærdsmæssigt engagement. Eftersom større følelsesmæssigt og kognitivt skoleengagement i en tidlig alder har signifikant betydning for senere akademiske kompetencer og risikoadfærd, konkluderer Pears m.fl. (2013), at skoleengagement fungerer som en mediator for bedre resultater. De konkluderer samtidig, at skoleengagement er påvirkelig, og at der derfor med fordel kan sættes ind tidligt for at sikre bedre akademiske kompetencer og mindre risikoadfærd.

Kothari m.fl. (2021) undersøger, hvordan forskellige faktorer, herunder **skoleengagement**, bidrager til det, de kalder for "uddannelsesmæssig modstandskraft" eller resiliens hos børn, der er anbragt uden for hjemmet. Ud over denne faktor undersøger de også skolestabilitet, se afsnit 2.2, og støtte og relationer, se afsnit 2.4, hvor det analytiske outcome-mål, uddannelsesmæssig modstandskraft, også er beskrevet. Modsat Pears m.fl. (2013), som bruger skolefravær som en indikator for skoleengagement, bruger Kothari m.fl. (2021) skolefravær som analytisk outcome-mål. Skoleengagement er i Kothari m.fl. (2021) målt gennem børnenes selvrapporterede vurderinger af:

1. Adfærdsmæssigt engagement

2. Følelsesmæssigt engagement
3. Kognitivt engagement.

De tre dimensioner måles alle gennem en Likert type skala, hvor forskellige udsagn rangeres fra 1 = 'aldrig' til 5 = 'meget ofte'. Adfærdsmæssigt engagement dækker over udsagn som: "*Jeg følger reglerne på min skole*", og "*jeg følger med i timen*". Følelsesmæssigt engagement dækker over udsagn som: "*Jeg kan lide at være i skole*", og "*mit klasseværelse er et sjovt sted at være*". Kognitivt engagement dækker over udsagn som: "*Jeg studerer derhjemme, selvom jeg ikke har prøver/eksamener*", og "*jeg tjekker mine opgaver for fejl*". Inddelingen i de tre dimensioner minder til dels om Pears m.fl. (2013) måde at kategorisere deres dimensioner af engagement på. Resultater fra Kothari m.fl. (2021) peger på, at højere niveau af adfærdsmæssigt skoleengagement fører til bedre præstationer i matematik og læsning, mens større følelsesmæssigt skoleengagement fører til højere fremmøde i skolen.

... Men ikke alle finder en signifikant sammenhæng

Leonard og Gudiño (2016) undersøger forskellige skolerelaterede faktorer, herunder hvordan skift i skole og anbringelsessted (se 2.2 for resultaterne af denne del) samt **skoleengagement** påvirker de to outcome-mål: læse- og matematikfærdigheder samt mentalt trivsel hos børn, der er anbragt uden for hjemmet. Skoleengagement er målt gennem børnenes egen besvarelse af 'Free Schools and Communities Act Survey', hvor der indgår 11 spørgsmål om skoleengagement. Skoleengagement dækker her over, om barnet nyder at være i skole, hvor svære lektierne er, hvor ofte barnet kommer godt ud af det med deres lærere, samt hvor ofte de finder fag interessante. Børnenes akademiske præstation måles ved The Mini-Battery of Achievement (MBA). Testen måler basale færdigheder og viden inden for fire områder: læsning, skrivning, matematik og faktuel viden om naturfag, samfundsfag og humaniora, og den kan bruges til alle aldre mellem 4-90 år. Det akademiske niveau i studiet er derfor selvrapporteret af børnene. I studiet finder de, at skoleengagement ikke er signifikant korreleret med forudsigelsen af akademiske resultater over tid. Leonard og Gudiño (2016) fandt, at de skolerelaterede faktorer generelt var stærkere associeret med barnets mentale trivsel end med akademiske resultater.

Højere fremmøde giver højere karakterer

Studiet af Weinberg m.fl. (2014) adskiller sig fra de andre inkluderede studier, da de ud over at undersøge **skoleengagement** også undersøger effekten af, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, får støtte af en uddannelsesmæssig støtteperson (på engelsk kaldet 'educational liaison'. Se afsnit 2.2 for uddybning af, hvad en uddannelsesmæssig støtteperson er samt for resultater i forhold til faktoren forventninger, se afsnit 2.4 for resultater for kontinuitet og stabilitet og 3.1 for resultater vedrørende mentorprogrammer. Formålet med studiet er bl.a. at undersøge, hvordan

uddannelsesmæssige støttepersoner, som skal bygge bro mellem hjem, skole og sociale myndigheder, påvirker børnenes skoleengagement, samt hvilken relation der er mellem skoleengagement og akademisk præstation. Akademiske resultater måles gennem karakterniveau, engelsk- og matematikkundskaber samt deltagelse i den afsluttende eksamen. Skoleengagement måles gennem den unges skolefremmøde, antallet af eftersidninger og bortvisninger. Denne måde at måle skoleengagement minder derfor om det, der i Pears m.fl. (2013) kaldes adfærdsmæssigt engagement. Weinberg m.fl. (2014) finder, at der er en statistisk signifikant og positiv sammenhæng mellem karakterniveau og de unges fremmøde i skolen. Et større fremmøde i skolen er altså associeret med højere karakterer hos de unge.

Ud over at undersøge skolekulturs betydning (se afsnit 2.5), så undersøger Benbenishty m.fl. (2018) ligesom Weinberg m.fl. (2014) og Pears m.fl. (2013) børn og unges fremmøde eller mangel på samme i skolen. Skolefravær kaldes i Benbenishty m.fl. (2018) for 'akademisk adfærd'. Derudover undersøger de også faktoren 'deltagelse', som bygger på et gennemsnit af tre items besvaret af børnene. De tre items er: *"Jeg laver spændende ting i skolen"*, *"I skolen hjælper jeg med at beslutte ting, såsom klasseaktiviteter eller regler"*, og *"Jeg laver ting i skolen, som gør en forskel"*. Børnene og de unge skal angive, i hvilken grad de forskellige udsagn er sande, og svarene rangeres på skala fra 1 til 4, hvor 1 er 'slet ikke sandt', og 4 er 'meget sandt'. Disse items har lighedspunkter med definitionen af følelsesmæssigt skoleengagement i både Pears m.fl. (2013) og Kothari m.fl. (2021) samt beskrivelsen af skoleengagement i Leonard og Gudiño (2016), hvor der bl.a. lægges vægt på, om børnene og de unge kan lide at gå i skole, og om de finder skolen interessant. Outcome-målet i Benbenishty m.fl. (2018) er skoleresultater målt gennem selvrapporterede karakterer inden for de seneste 12 måneder. Resultaterne i Benbenishty m.fl. (2018) viser, at de unges deltagelse i skolen er den stærkeste faktor i forhold til at mindske forskellen i karakterniveau mellem anbragte og ikke-anbragte unge.

3 Indsatser, der støtter skolegang

Afgrænsning

Fokus er på specifikke og afprøvede indsatser, der har til formål at støtte børnene til at gennemføre grundskolen, og som samtidig kan fungere i en dansk kontekst.

Formålet med denne del er at vise relevante og eksisterende indsatser, der øger sandsynligheden for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, gennemfører grundskolen. Vi har samlet de udvalgte indsatser under fem typer af indsatser, og resultaterne fra vidensindsamlingen sammenfattes her. Det skal bemærkes, at de fire førstnævnte indsat-

ser udelukkende er rettet mod børn og unge, der er anbragt i plejefamilier. Det er ikke sikkert, at resultaterne kan overføres til børn og unge, der er anbragt på børne- og ungehjem. Den sidste indsats 'Lær for livet' har derimod en bred målgruppe.

- **Mentorprogrammer med eksterne mentorer (tutoring)**

Det at have en mentor, der bidrager med ekstra skolestøtte, kan gøre en forskel for skoleresultater blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, men effekterne er ikke nødvendigvis store.

- **Plejeforældre som mentorer (tutoring by caregiver)**

Indsatser, hvor plejeforældrene er mentorer, kan have en positiv sammenhæng med skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Men indsatserne kræver, at plejeforældrene har både tid og ressourcer til at udføre dem.

- **Bogpakkeprogrammer (Letterbox clubs)**

Bogpakkeprogrammer, hvor børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, får tilsendt bogpakker, kan have en lille, men positiv effekt på deres læsefærdigheder – særligt når plejeforældrene har ressourcer til at støtte.

- **Skolestøttende indsatser som SkolFam og LukOp**

Skolestøttende indsatser, hvor der tages afsæt i det enkelte barns behov, og hvor der bl.a. er fokus på samarbejde rundt om børnene, kan have en positiv indvirkning på børnenes gennemførelse af grundskole og overgangen til anden uddannelse, især når indsatsen løber over flere år. De to indsatser er målrettet børn og unge anbragt i plejefamilier.

- **Lær for Livet**

Lær for livet er en 6-årig indsats, der både inkluderer årlige Learning camps, frivillige mentorer og brobygning til skolen. Indsatsen ser ud til at have en positiv effekt på børnenes afgangskarakterer.

De følgende fem afsnit indeholder en nærmere beskrivelse af de enkelte typer af indsatser baseret på i alt 26 studier, hvor de vigtigste resultater er samlet i en boks i starten af hvert tema.

3.1 Mentorprogrammer med eksterne mentorer

Den første type af indsatser er mentorprogrammer, på engelsk 'tutoring programs'. Vi beskriver her fem studier, der tester forskellige mentorprogrammer, som alle har til formål at forbedre akademiske resultater for børn og unge, der er anbragt i plejefamilier. Nogle af indsatserne udføres individuelt, hvor en mentor fokuserer på en enkelt elev, mens andre indsatser udføres gruppebaseret. Fælles for de inkluderede mentorprogrammer i dette afsnit er, at det er en ekstern mentor, der kommer ud og hjælper børnene. Resultaterne fra de inkluderede studier om mentorprogrammer er sammenfattet i Boks 3.1.

Boks 3.1 Resultater af mentorprogrammer med eksterne mentorer

Samlet set peger resultaterne fra de inkluderede studier på, at det at have en mentor, altså en person, der kan bidrage med ekstra skolestøtte, kan gøre en forskel for resultater i skolen, men også, at disse effekter ikke nødvendigvis er store. De rent individuelle programmer uden ophæng til skolen har de mest tvetydige resultater, så måske er de indsatser, der er koblet sammen med skolen eller er gruppebaserede, mest effektfulde.

- Resultaterne for **individuelle mentorprogrammer** er ikke entydige. Et studie finder ingen resultater, mens et andet studie finder statistisk signifikante positive effekter.
- **'Educational Liasons' (uddannelsesmæssige støttepersoner)** har fokus på at støtte og styrke samarbejdet mellem skole, sociale myndigheder og hjem. Støttepersonerne har en form for mentorrolle for det enkelte barn og fokuserer særligt på fremmøde. Indsatsen har en lille, men signifikant rolle i at forbedre det generelle karakterniveau for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.
- De **gruppebaserede indsatser** viser positive effekter.

3.1.1 Gennemgang af de inkluderede studier om mentorprogrammer med eksterne mentorer

Tabel 3.1 viser oversigten over de fem inkluderede studier med fokus på mentorprogrammer. Tre af de inkluderede studier tester **individuel baserede mentorprogrammer** (Hickey & Flynn, 2019; Weinberg m.fl., 2014; Zinn & Courtney, 2014), hvoraf to af studierne beskriver indsatser, hvor børn, der er anbragt uden for hjemmet, skal udføre en indsats individuelt i hjemmet sammen med en udefrakommende mentor, der skal hjælpe dem med at få bedre færdigheder i læsning, matematik, trivsel og adfærd. Det tredje studie af Weinberg m.fl. (2014) adskiller sig fra de to andre individuelt baserede mentorprogrammer ved at have fokus på en **uddannelsesmæssig støtteperson (educational liason)**, der skal bygge bro mellem hjem, skole og sociale myndigheder. To andre studier tester **gruppebaserede mentorprogrammer** (Harper & Schmidt, 2016; Tyre, 2012).

Tabel 3.1 Oversigt over studier med fokus på mentorprogrammer

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Hickey & Flynn	2019	Kvantitativt. Prætest/Posttest kontrolgruppedesign. Covariansanalyse. Multiple regressions. Effekstørrelsen blev målt med Hedges <i>g</i> .	Canada	Antal = 70 (34 i indsatsgruppen og 36 i kontrolgruppen) 5-16 år i plejefamilier TutorBright
Harper & Schmidt	2016	Kvantitativt. Prætest/Posttest kontrolgruppedesign. Multi-level modellering og covariansanalyse. Effekstørrelsen blev målt med Hedges <i>g</i> .	Canada	Antal = 101 (50 i indsatsgruppen og 51 i kontrolgruppen) 6-13 år i plejefamilier Small group-based tutoring intervention (3-6 børn pr. gruppe)
Weinberg, Oshiro & Shea	2014	Mixed methods. Kvalitative interviews, deskriptive statistikker, pearsons korrelationer, chi-square analyser.	USA	Antal = 32 7.-9. klasse i plejefamilier Ready to Succeed: Improving Education for Children and Youth in Foster Care
Zinn & Courtney	2014	Kvantitativt. Prætest/Posttest kontrolgruppedesign. Covariat analyse, regressions.	USA	Antal = 684 (465 i indsats- og 219 i kontrolgruppen) 14,5 år (ved baseline) i plejefamilier ESTEP tutoring Program
Tyre	2012	Kvantitativ. Administrativt data og akademiske resultater indsamles løbende henover skoleåret.	USA	N = 76 børn i plejefamilier, der går i Middle School ESP tutoring program

Alle studier, på nær studiet af Weinberg m.fl. (2014), benytter sig af et design, hvor børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, bliver delt op i to grupper; en gruppe, der får en mentor (indsatsgruppen), og en gruppe, der ikke gør (kontrolgruppen). På denne måde er det muligt at sammenligne de to grupper efter indsatsen for at se, om indsatsen har en effekt. Begge grupper af børn bliver testet ved indsatsens start og afslutning i forhold til deres færdigheder i læsning og matematik.

50 timers mentorforløb i barnets hjem har blandede resultater

De to første studier benytter sig af universitetsstuderende som mentorer. I studiet af Hickey og Flynn (2019) matches barn og tutor ud fra akademisk behov, geografisk placering og fælles interesser. Mentoren mødes med barnet i barnets hjem 2 gange a en time om ugen, i op til 50 timer i alt over 9 måneder. I studiet af Zinn og Courtney (2014) mødes barn og mentor også 2 gange om ugen, også med mulighed for 50 timers tutoring i alt. I begge studier bliver mentoren på forhånd instrueret i indsatsen, da begge indsatser ud over færdigheder i læsning og matematik også har til formål, at børnene skal lære at udvikle sunde forhold til voksne. Begge studier tester børnenes færdigheder i læsning og matematik. Derudover testes børnenes adfærd og eventuel PTSD.

Zinn og Courtney (2014) finder ingen statistisk signifikant forskel på akademiske færdigheder mellem indsats- og kontrolgruppen efter indsatsen. Flere deltagere fra begge grupper rapporterede dog, at de ved siden af indsatsen modtog ekstra skolehjælp fra skolen, hvilket kan være med til at forklare, at der ikke findes nogen specifik effekt af mentorprogrammet.

Resultaterne fra Hickey og Flynn (2019) viser derimod, at deres mentorprogram har en statistisk signifikant positiv effekt på læsehastighed, læseforståelse og matematisk aritmetik, men ikke på bred matematisk forståelse. Eleverne, der deltog i indsatsen, ligger dog stadig under gennemsnitsniveauet i læsning og matematik efter indsatsen. Efterfølgende tester Hickey og Flynn (Hickey & Flynn, 2020), om et længere mentorforløb har større effekter end det kortere (hhv. 25 og 15 ugers forløb). Resultatet af denne test er, at den korte version af indsatsen er lige så effektiv som den længere version (Hickey & Flynn, 2020).

Mentorer med et bredere fokus kan give positive resultater

Studiet af Weinberg m.fl. (2014) adskiller sig fra de to andre studier af individuelle mentorprogrammer, idet de ser på effekten af skoleresultater hos børn, der er anbragt uden for hjemmet, og som er tilknyttet en **uddannelsesmæssig støtteperson** på skolen (på engelsk kaldet '**educational liaison**', se også afsnit 2.2, 2.4 og 2.6). Uddannelsesmæssige støttepersoner bruges til at tackle uddannelsesmæssige barrierer for unge, der er anbragt uden for hjemmet, og til at forbedre deres uddannelsesmæssige resultater. Støttepersonernes rolle er:

- At bygge bro mellem skole, sociale myndigheder og hjem
- At bistå som mentor for det enkelte barn
- At arbejde tæt sammen med barnets lærere og værger
- At have adgang til barnets skoleoptegnelser, hvorigennem de kan tage fat i barnet, før problemer eller udsving i skolen bliver for store, og derfra støtte og guide barnet videre ind på rette vej
- At have fokus på skoleskift før, under og efter en anbringelse samt have kendskab til lokal lovgivning, hvilket kan forhindre unødvendige skoleskift, når børnene enten skifter anbringelsessted eller hjemgives.

Skoleresultater blev målt både kvantitativt ved bl.a. skolefravær og karaktergennemsnit og kvalitativt gennem individuelle interviews. Weinberg m.fl. (2014) finder en lille, men statistisk signifikant sammenhæng mellem karaktergennemsnit og det at have tilknytning til en uddannelsesmæssig støtteperson. Derudover viser resultaterne, at deltagernes skolefravær er lavt i de år, hvor de er tilknyttet en uddannelsesmæssig støtteperson. Det hænger sandsynligvis sammen med, at støttepersonen har et tæt samarbejde med både barnet, barnets omsorgsperson (værge eller plejeforælder) samt barnets lærere og ad den vej kan understøtte, at børnene som udgangspunkt er til stede hele skoledage.

Gruppebaserede mentorprogrammer kan også have positive effekter

De to sidste inkluderede studier under mentorprogrammer tester **gruppebaserede mentorprogrammer**. I Harper og Schmidt (2016), der bygger videre på studiet af Flynn m.fl. (2012), som beskrives i afsnit 3.2, er det frivillige universitetsstuderende, der udfører mentorprogrammet med børnene. Indsatsen blev udført over 30 uger. Børnenes akademiske færdigheder bliver testet gennem den standardiserede test WRAT-4, som tester sætningsforståelse, sammenhængslæsning, matematik, ordlæsning og stavning. Resultaterne viser, at det gruppebaserede mentorprogram har en statistisk signifikant og positiv effekt på ordforståelse, stavning og matematik, også efter at der var kontrolleret for den normale udvikling, der forventes af en elev i løbet af et skoleår, men programmet viser ingen statistisk signifikant effekt på sætningsforståelse og læsning.

... ikke mindst, hvis der er en tæt kobling til skolen

Tyres studie fra 2012 adskiller sig fra de andre studier, idet mentorprogrammet foregår i skolen (Tyre, 2012). Mentorprogrammet er designet således, at en lærer og en mentor fungerer som stabile voksne i barnets akademiske liv, uanset de forandringer, der eventuelt kan finde sted i barnets hjem. Mentoren er en universitetsstuderende, der arbejder under supervision af læreren. For at sikre stabilitet er mentoren forpligtet

til at deltage i indsatsen i minimum et år. Indsatsen er inddelt i to dele; en individualiseret del, hvor barnet arbejder med mentoren i løbet af skoledagen, og en gruppedel, hvor ekstra støtte gives i klasseværelset. Resultaterne viser, at alle elevernes testresultater i læsning og læseforståelse steg i løbet af det ene år. Tyre (2012) konkluderer derfor, at indsatsen viser lovende resultater, der kan imødekomme de uddannelsesmæssige behov blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, og at de dele af den testede indsats, der handler om samarbejde mellem de stabile voksne omkring barnet, vil kunne indarbejdes i eksisterende praksis i skolerne.

3.2 Plejeforældre som mentorer

Som beskrevet i afsnit 3.1 kan individuelle mentorprogrammer have en positiv effekt på akademiske præstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. En billigere form for individuelle mentorprogrammer er, hvor plejeforælderen eller en anden omsorgsperson udfører indsatsen med barnet, i stedet for en udefrakommende mentor. Resultaterne fra de seks inkluderede studier om mentorprogrammer er sammenfattet i Boks 3.2.

Boks 3.2 Resultater af plejeforældre som mentorer

- Indsatser med plejeforældrene som mentor kan have en positiv påvirkning på skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet.
- Samtidig er indsatser med plejeforældre som mentorer skrøbelige, da plejeforældrene skal have både tid og ressourcer til at udføre indsatsen med barnet og til at gennemføre indsatsen som foreskrevet og ikke slække på reglerne. Hvis indsatsen er for krævende at udføre, er risikoen for frafald stor, og flere af studierne forklarer manglende effekt med, at indsatsen ikke er blevet implementeret efter planen.
- Derudover viser et af studierne, at alder kan have en betydning for, hvor godt mentorprogrammet virker. Det kan være fordelagtigt at sætte tidligt ind med at give denne form for ekstra støtte til barnet.

3.2.1 Gennemgang af de inkluderede studier om plejeforældre som mentorer

Der er i alt seks studier inkluderet med analyser af plejeforældre som mentorer, se Tabel 3.2. Flynn m.fl. (2012), Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023a) tester mentorprogrammer, der skal øge færdigheder i læsning og matematik blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, mens Connolly m.fl. (2023), Vinnerljung m.fl. (2014) og Tideman m.fl. (2013) tester to forskellige indsatser 'Reading together' og 'Paired Reading', der alene fokuserer på læsefærdigheder. De to sidstnævnte studier er baseret på samme data, samme analyse og ens resultater. Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023a) tester også den samme indsats, og begge studier er ligeledes baseret på samme data. I tre af indsatserne skal plejeforældrene på et kursus inden indsatsens start, hvor de bliver forberedt på, hvordan de skal agere som mentorer. I den sidste indsats, som præsenteres i studiet af Connolly m.fl. (2023), er træningen en del af selve indsatsen.

Tabel 3.2 **Oversigt over studier med fokus på plejeforældre som mentorer**

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Connolly, Sebba, Winter, Roberts, Tah & Millen	2023	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg.	England	Antal = 266 7-9 år i plejefamilier Reading Together
Eiberg & Scavenius	2023a	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg.	Danmark	Antal = 105 (53 i indsatsgruppen) 7-15 år (1.-7. klasse) Foster Caregivers as Tutors (FCT)
Eiberg, Andersen & Scavenius	2018	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg. Præ-/posttest kontrolgruppedesign. Effekt målt gennem fixed effect-regressionsmodel (FE-model).	Danmark	Antal = 153 (53 børn i indsatsgruppen) 7-15 år (1.-7. klasse) Forældre som lektiehjælpere (FsL)
Vinnerljung, Tideman, Sallnäs & Forsman	2014	Kvantitativt. T-tests.	Sverige	Antal = 81 8-12 år Paired Reading
Tideman, Sallnäs, Vinnerljung & Forsman	2013	Kvantitativt. T-tests.	Sverige	Antal = 81 8-12 år Paired Reading
Flynn, Marquis, Paquet, Peeke & Aubry	2012	Kvantitativt. Præ-/posttest kontrolgruppedesign. Covariansanalyse, regressio- ner. Effekttørrelsen blev målt med Hedges <i>g</i> .	Canada	Antal = 77 (42 i indsatsgruppen) 6-13 år Teach Your Children Well (TYCW)

Det kan være svært for plejeforældrene at afsætte tiden til indsatsen ...

Studiet af Flynn m.fl. (2012) tester indsatsen 'Teach Your Children Well (TYCW)'. Børnene blev undervist/vejledt i indsatsen af deres plejeforældre 3 gange om ugen over 30 uger. Indsatsen TYCW består af en matematikdel, hvor børnene i eget tempo skal løse opgaver på en computer under supervision af plejeforælderen, og en læsedel bestående af en serie af bøger, udviklet til at lære at læse over fire niveauer af sværhedsgrad. Børnene blev testet både før og efter indsatsen ved hjælp af den standardiserede test WRAT-4, som tester sætningsforståelse, sammenhængslæsning, matematik, ordlæsning og stavning. Endvidere besvarede plejeforældrene et spørgeskema om, hvor meget tid de havde brugt på indsatsen. 38 % af plejeforældrene svarede, at det var svært at nå det forventede mål af tid brugt på indsatsen (3 timers tutoring om ugen), men at de havde overholdt det, 35 % svarede, at de synes, det var opnåeligt, mens 24 % udtalte, at det var for meget at bede om.

Studierne af Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023a) tester den danskudviklede indsats 'Forældre som Lektiehjælpere (FsL)', på engelsk kaldet 'Foster Caregivers as Tutors (FCT)'. FsL lægger sig indholdsmæssigt tæt op ad den canadiske TYCW, som er beskrevet ovenfor (Flynn m.fl., 2012). FsL er derfor også et hjemmebaseret mentorprogram, hvor barnets plejeforældre agerer lektiehjælpere. Både i Eibergs studier og i Flynn m.fl. (2012)'s studie skal plejeforældrene gennemføre et kursus inden indsatsens start. I FsL er der udviklet en e-bog til indsatsen med øvelser, opgaver, leg og spil. Indsatsen løb tidsmæssigt over 40 uger, hvor plejeforældrene hver uge skulle bruge de teknikker, de havde lært i indsatsen, i mindst 2,5 time om ugen sammen med barnet og notere processen i en logbog. Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023a) finder, at implementeringsgraden er lav, og mere end halvdelen af familierne brugte mindre end 2,5 time om ugen på indsatsen. Resultaterne fra analysen viser, at de fleste plejefamilier peger på manglende motivation fra barnet som den største udfordring og herefter manglende tid. Desuden kan indsatsens forventning til selvstændighed i kraft af den lidt ustrukturerede rammesætning være vanskelig for nogle familier.

... og det påvirker måske effekten på børnenes læring

Studierne af de to indsatser kommer frem til forskellige resultater. I studiet udført af Flynn m.fl. (2012) klarer børnene sig ved indsatsens afslutning statistisk signifikant bedre i sætningsforståelse, sammenhængslæsning og matematik, men ikke i ordlæsning og stavning. Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023a) finder ingen signifikant effekt af det danske mentorprogram, hverken fagligt eller kognitivt. Det skal bemærkes, at ud over manglende implementering kan en anden potentiel barriere for FsL være, at indsatsens indhold og format ikke matchede godt nok med den uddannelsesmæssige støtte, som nogle af børnene havde behov for. Indsatsens indsamlede baseline scores indikerede, at nogle af børnene havde betydelige

intellektuelle funktionsnedsættelser, der muligvis kræver en større indsats end plejeforældre som mentorer (Eiberg & Scavenius, 2023a).

Studierne af Vinnerljung m.fl. (2014) og Tideman m.fl. (2013) tester indsatsen 'Paired Reading', som går ud på, at plejeforældrene skal læse med børnene 20 minutter om dagen, 3 gange om ugen i en 16-ugers periode. Læsesessionerne begynder med, at barnet og den voksne læser højt sammen, indtil barnet signalerer, at det selv vil læse. Når barnet støder på problemer med at læse selvstændigt, vender de tilbage til fælles højtlesning, indtil barnet vil læse alene igen. Efterhånden læser barnet mere og mere selvstændigt. Plejeforældrene bliver forinden trænet i læsemetoden af en specialpædagog fra kommunen, som desuden har ugentlig kontakt med forældrene. Yderligere blev der indsamlet oplysninger om, hvordan læsningen fungerede i plejefamiliens hjem. Vinnerljung m.fl. (2014) og Tideman m.fl. (2013) evaluerer indsatsen med tests før indsatsens start og tests 4 måneder efter indsatsens afslut-

ning. Evalueringen konkluderer, at indsatsen blev gennemført tilfredsstillende med et frafald på kun 2 %, hvor 90 % af familierne af rapporterede, at de læste med barnet 2-3 gange om ugen. Til sammenligning var frafaldet i FsL-indsatsen på 25 %, hvilket er væsentligt større. Den store forskel i frafald kan skyldes, at FsL er en mere krævende indsats at udføre end Paired Reading (Eiberg & Scavenius, 2023a). Resultaterne i studierne af Paired Reading viser, at børnene klarede sig bedre i læsning efter indsatsen, samt at børnenes ordforråd blev styrket. Der var særligt hos de yngre børn signifikante forbedringer i alle test. For de ældre børn var det ikke alle tests, der var signifikante resultater i (Vinnerljung m.fl., 2014). Børnenes alder, når indsatsen implementeres, kan således have en betydning for, hvor godt indsatsen virker.

Makkerlæsning

Paired Reading er også gennemført og evalueret i Danmark under navnet 'Makkerlæsning'. Makkerlæsning er testet med børn i 3. og 5. klasse (Rosholm m.fl., 2019). Målgruppen for testen af indsatsen har dog været børn i udsatte positioner, som dækker over både børn, som er anbragt uden for hjemmet, og børn, som modtager støttende indsatser i hjemmet. Det er ud fra resultaterne i Rosholm m.fl. (2019) derfor *ikke muligt* at udlede, hvad den direkte effekt for anbragte børn er. For at undersøge effekten er børnene blevet testet i nationale tests, den nationale trivselsmåling, SDQ samt interviews. De kvalitative interviews viser en generel opfattelse af en bedring i børnenes læseniveau. Dette fund findes ikke med sikkerhed i effektanalyserne. Forfatterne påpeger dog enkelte implementeringsproblemer, som kan forklare resultaterne, fx blev der ikke brugt tilstrækkeligt med tid i Makkerlæsning.

Den sidste indsats under plejeforældre som mentorer er en indsats, som adskiller sig fra de andre indsatser ved at kombinere mentordelen med, at børnene også modtager bøger undervejs. Connolly m.fl. (2023) undersøger nemlig indsatsen 'Reading Together', som er et bogpakkeprogram (se afsnit 3.3 om bogpakkeprogrammer) kombineret med træning af og støtte til plejeforældre. Formålet med studiet er at måle, om bogpakkeprogrammer er effektive til at forbedre læseevnen hos børn, der er anbragt uden for hjemmet i alderen 7-9 år, hvis disse suppleres med en klart defineret og forstærket rolle til plejeforældrene. Studiet opstiller og undersøger derfor tre modeller; én, hvor plejeforældrene kun modtager håndbogen, én, hvor plejeforældrene kun modtager direkte træning og så en kontrolmodel, hvor børnene slet ikke modtager nogen indsats. Selve 'Reading Together' indsatsen fungerer ved, at børnene modtager tre bogpakker med ca. 2 måneders mellemrum. I den første bogpakke er indholdet bestemt på forhånd, mens børnene ved de to næste pakker har indflydelse på indholdet. Formålet er, at børnene vil opleve ejerskab over processen, og der er i indsatsen en forventning til, at dette ejerskab vil føre til en øget motivation og lyst til at læse. Børnene blev testet før og efter indsatsen, hvor de fem outcome-mål var læseforståelse, læsehastighed og læsekorrekthed, holdning til læsning og ordforråd. Connolly m.fl. (2023) finder ingen evidens for, at 'Reading Together' har nogen statistisk signifikant effekt på nogen af de fem outcome-mål for børnene i de to indsatsmodeller, dvs. udlevering af håndbog kontra direkte træning af plejeforældre i at læse med børnene, når der sammenlignes med kontrolmodellen. Forfatterne påpeger dog, at der er en forholdsvis høj frafaldsrate på knap hver fjerde deltager, som muligvis er påvirket af Covid-19 pandemien og den nationale nedlukning. Desuden gjorde Covid-19, at indsatsen ikke blev leveret under "normale omstændigheder", hvilket ydermere påvirker indsatsens validitet. Dataindsamlingen bedømmes i samme kontekst som utilstrækkelig, da det ikke var muligt at overvåge og måle niveauet af fidelitet i indsatsen. Det gjorde også, at der ikke kunne drages generaliseringer fra de kvalitative interviews, som ellers antydede, at plejeforældrene engagerede sig i læseaktiviteter med børnene, men at de havde en tendens til ikke at følge vejledningen (Connolly m.fl., 2023).

3.3 Bogpakkeprogrammer

Bogpakkeprogrammer har vist sig at være populære i mange lande. Formålet med bogpakker er at tilskynde børn til at læse mere gennem distributionen af gratis bøger. Bogpakkeprogrammer varierer dog meget, både i form af, hvordan pakkerne bliver leveret, antallet og typen af bøger, hvem målgruppen er, og hvorvidt der bliver brugt instruktioner. De fleste bogpakkeprogrammer har det samme outcome-mål, nemlig forbedring af læsefærdigheder blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet (Mooney m.fl., 2016). De inkluderede studier har fokus på børn, der er anbragt i plejefamilier.

I dette afsnit gennemgår vi tre studier, som undersøger bogpakkeprogrammet 'Letterbox Club'. Målet med Letterbox Club er at øge læselysten blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, samt deres akademiske kompetencer i både læsning og matematik. Letterbox Club stammer fra England, og professor og tidligere matematiklærer Rose Griffiths står bag. Selve indsatsen fungerer således, at der bliver tilsendt pakker til børnene, som indeholder en faglig bog, en skønlitterær bog, et brev fra forfatterne til bøgerne, skrivematerialer samt to eller flere spil, der har til formål at udvikle barnets matematiske færdigheder. Dette strækker sig over en periode på 6 måneder, og børnene modtager en ny pakke hver måned.

Boks 3.3 Resultater af bogprogrammer

- De inkluderede studier peger på, at bogpakkeindsatsen Letterbox Club er lovende i forbindelse med at øge læsefærdigheder blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. 2 ud af 3 studier finder forbedringer i udvikling i læsealder.
- Der fremhæves dog et særligt behov for voksenstøtte, da dette er væsentligt for børnenes resultater og engagement.
- Inspiration til støtten kan fx hentes fra indsatsen 'Paired Reading', hvor de voksne er en aktiv del af børnenes læsning. Der er dog risiko for stort frafald, hvis kravene til plejefamiliernes indsats bliver for store.

3.3.1 Gennemgang af de inkluderede studier om bogpakkeprogrammer

De inkluderede studier undersøger alle virkningen af Letterbox Club. Studierne kan ses i Tabel 3.3. Mooney m.fl. (2016) og Forsman (2019) undersøger alene virkningen af 'Letterbox Club' på læsefærdigheder blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, hvor Stiftelsen Allmänna Barnhuset (2017) undersøger både matematik- og læsefærdigheder.

I 2 ud af de 3 studier påpeges det, at indsatsen leveres direkte til børnene, og at der dermed ikke er krav til plejeforældrenes involvering (Forsman, 2019; Mooney m.fl., 2016), og der er heller ikke instruktioner til at guide hverken børn eller voksne. I det tredje studie har forældrene derimod i et brev inden opstarten fået enkelte instruktioner/tips til, hvordan de kan bidrage til børnenes læring (Stiftelsen Allmänna Barnhuset, 2017).

Tabel 3.3 Oversigt over studier med fokus på Letterbox Club

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Forsman	2019	Mixed methods: Præ-/posttest af læsefærdigheder og interviews med både børn og plejeforældre.	Sverige	Antal = 72 8-11 år, anbragt i plejefamilie
Stiftelsen Allmänna Barnhuset	2017	Mixed methods Præ-/posttest af matematik- og læsefærdigheder og interviews med både børn og plejeforældre.	Sverige	Antal = 77 Anbragte børn i årskursus 2, 3 og 4 i Sverige (tilsvarende 2., 3. og 4. klasse i det danske system, ca. 8-10 år) i plejefamilie
Mooney, Winter & Connolly	2016	Mixed methods: RCT-studie samt kvalitativ procesevaluering baseret på dybdegående interviews med både børn og plejeforældre.	Nordirland	Antal = 116 (56 i indsatsgruppen og 60 i kontrolgruppen, venteliste design) 7-11 år, alle anbragte i plejefamilie

To af studierne finder små, men positive effekter

Forsman 2019 og Stiftelsen Allmänna Barnhuset (2017) undersøger også effekten af Letterbox Club gennem før- og eftermålinger af læsefærdigheder. Dette testes i begge studier gennem den nationale, og aldersstandardiserede læsefærdighedstest: LäSt, og de to deltest fra LäSt omhandlende 'Decoding of non-words' og 'Decoding of words'. Begge studier evaluerer børnenes udvikling i "læsealder". Læsealder blev fx i studiet af Stiftelsen Allmänna Barnhuset (2017) målt gennem en sammenligning af den forventede udvikling af læseevne for aldersgruppen sammenlignet med den faktiske udvikling. Da der gik 8 måneder mellem testene (før- og eftermålingerne) var den forventede udvikling på 8 måneder. Udviklingen ved deltesten om non-words, var på 10,7, dvs. 2,7 måneder mere end forventet, hvilket er en klar forbedring. Denne test er statistisk sikret. Den anden deltest (LäSt ord) viste dog kun en udvikling på 8 måneder, og det var derfor ikke en mere positiv udvikling end forventet. Denne test var dog ikke statistisk sikret. Resultaterne tolkes derfor som forsigtigt positive. Forsman 2019 finder ligeledes signifikante forbedringer i forhold til deltesten 'Decoding of non-words', hvor det gennemsnitlige barn signifikant havde forbedret dets læsealder med 4,31 måneder over den forventede udvikling sammenlignet med det nationale gennemsnit for jævnaldrende. 'Decoding of words' viste også forbedringer, dog var de ikke signifikante. Forsman sammenligner ydermere sine egne fund med tidligere fund fra britiske undersøgelser af Letterbox Club, og forbedring af læsefærdigheder svarer til resultaterne fra engelske studier af indsatsen (udført af udvikler). I forhold til læsefærdigheder finder begge studier altså en signifikant, omend lille, forbedring hos børnene. Stiftelsen Allmänna Barnhuset (2017) undersøger ud over læsefærdigheder også matematikundskaber, hvilket testes med en matematikprøve, som også består af en før- og eftertest. Denne skulle børnenes

klassekammerater også gennemføre, og de fungerer derfor som kontrolgruppe. De matematiske resultater var meget svingende, men den test, der gik ud på problemløsning, havde positive resultater, som var statistisk sikret. Derfor vurderer de også her, at indsatsen har forsigtig positiv betydning for matematiske resultater.

Men et studie finder ingen effekter

Mooney m.fl. 2016 undersøger effekten af indsatsen gennem et randomiseret kontrolleret forsøg med indsats- og kontrolgruppe. De måler læsefærdigheder gennem to standardiserede tests: 'The Neale Analysis of Reading Ability' og 'The Elementary Reading Enjoyment Scale'. Den første test har til formål at måle læsehastighed, nøjagtighed og forståelse. Den anden test måler børnenes holdninger til både lektielæsning og lystlæsning, dvs. læsning i fritiden for fornøjelsens skyld. Derudover bliver børnene adspurgt, om de kan lide skolen, og om de kan lide læsning, hvoraf de her fik tre svarmuligheder: 'ikke rigtigt', 'en smule' eller 'meget'. Studiet finder ingen signifikante effekter af bogpakkerne på nogen af de målte outcomes.

Manglende støtte fra plejefamilierne kan måske have betydning

Forsman (2019) finder i sit studie også, at nogle af plejeforældrene efterlyser mere støtte til, hvordan de bedst selv støtter barnet i at læse mere. Plejeforældrenes involvering viste sig at have stor betydning for børnenes generelle engagement i indsatsen, og overordnet var der delte meninger blandt plejeforældrene om, hvad deres rolle i indsatsen var.

Mooney m.fl. (2016) påpeger også, at den manglende effekt skyldes den manglende støtte i form af manualer/guides for både voksne og børn. Mange af plejeforældrene var nemlig engageret og entusiastiske omkring at hjælpe deres børn, men ofte var de ikke klar over, hvordan de skulle gøre det

... men det kan være svært i praksis for plejeforældrene at fastholde indsatsen

En anden indsats, som også testes i Sverige, og som tester læsefærdigheder blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, med samme læsefærdighedstest (LäSt) som de to svenske studier af Letterbox Club, er 'Paired Reading' i Vinnerljung m.fl. (2014) (afsnit 3.2). En central forskel mellem Letterbox Club og Paired Reading er dog plejeforældrenes rolle. I Paired Reading har forældrene, som tidligere påpeget, haft en større indvirkning/rolle, og større grad af vejledning til plejeforældrene. Udløst fra studierne om Letterbox Club tyder det på, at hvorvidt, og i hvilken grad barnets værge har mulighed eller incitament til at hjælpe med indsatsen, gør en væsentlig forskel for barnets resultater. I indsatsen 'Reading Together' (se også afsnit 3.2) ses netop en kombination af at styrke plejeforældrenes involvering og bogpakkeprogrammer. De finder dog ingen evidens for, at 'Reading Together' har nogen statistisk signifikant

effekt på nogen af de inkluderede outcome-mål. Dog fremhæves en forholdsvis høj frafaldsrate på knap hver fjerde deltager, som kan have betydning for resultaterne.

3.4 Skolfam og LUKoP

I dette afsnit gennemgår vi otte studier, der omhandler indsatserne 'Skolfam' og 'LUKoP'. De specifikke studier kan ses i Tabel 3.4.

Skolfam (School effort in Family care) er en svensk indsats, der blev udviklet i 2005 for at forbedre resultater i grundskolen for børn, der er anbragt uden for hjemmet i plejefamilier. Skolfam er siden da blevet en etableret arbejdsmodel i en række svenske kommuner. Skolfam er en individualiseret indsats, idet der opstilles mål for barnet ud fra barnets individuelle behov. For at fremme børnenes akademiske færdigheder og trivsel modtager børnene bl.a. omfattende psykologiske og pædagogiske vurderinger, rådgivning, træning i sociale færdigheder og ekstra hjælp i læsning og matematik. Grundprincipperne for Skolfam er at skabe et godt samarbejde gennem brobygning mellem myndighed, skole og plejefamilie med fokus på individuelle vurderinger, tværprofessionelt samarbejde samt vejledning for medarbejdere på skolerne og plejeforældre og overvågning af barnets udvikling (Lindström m.fl., 2016; Tordön m.fl., 2020a, 2020b). Skolfam udføres på alle almene skoler i de tilknyttede kommuner og gør brug af de eksisterende lærere og skoleressourcer.

I Danmark er en tilsvarende indsats, LUKoP (Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik) blevet afprøvet (Andersen & Eiberg, 2018; Eiberg m.fl., 2018; Eiberg & Scavenius, 2023b). LUKoP fokuserer på et samarbejde mellem fagprofessionelle og barnets plejeforældre. LUKoP-modellen er baseret på, at et team bestående af plejeforældre, kontaktlærere, en speciallærer og en psykolog samarbejder om at planlægge den skolestøttende indsats til barnet, hvor indsatsen tilpasses løbende over 18 måneder. Et af de vigtige mål i LUKoP er, at barnet får støtte til at kunne få mere ud af den almindelige undervisning i grundskolen.

Boks 3.4 Resultater for skolestøttende indsatser til børn anbragt i plejefamilier

- I Sverige har Skolfam haft en positiv indvirkning på muligheden for at gennemføre grundskolen for børn, der er anbragt i plejefamilier. Indsatsen løber over flere år og gør brug af lokale ressourcer. Det skaber mulighed for en god brobygning mellem hjem og skole for barnet, hvilket skaber gode forudsætninger for at klare sig gennem grundskolen.
- Den danske model, LUKoP, viser ikke de samme positive resultater. Dette kan bl.a. skyldes, at LUKoP løber over kortere tid, at den faglige indsats ikke har været særlig intensiv, og at indsatsen har været svær at få implementeret i en almindelig skolekontekst.
- LUKoP har dog positive resultater i forhold til børnenes kognitive udvikling. Dette skaber et potentiale for, at lignende indsatser med mere fokus på det faglige ville kunne skabe en positiv udvikling for børnenes skolegang.

3.4.1 Gennemgang af de inkluderede studier om Skolfam og LUKoP

Seks af de otte inkluderede studier tester på forskellig vis, hvordan Skolfam har bidraget til skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet i Sverige (Durbeej & Hellner, 2017; Lindström m.fl., 2016; Tordön, 2022; Tordön m.fl., 2014, 2020a, 2020b). De sidste to studier tester den danske indsats LUKoP (Eiberg m.fl., 2018, Eiberg & Scavenius, 2023b).

Tabel 3.4 Oversigt over studier med fokus på Skolfam og LUKoP

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Eiberg & Scavenius	2023b	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg.	Danmark	Antal = 100 6-14 år
Tordön	2022	Mixed methods. Deskriptiv statistik, survey, kvalitativ evaluering.	Sverige	Antal = 1.675 0.-7. klasse: Typisk 6-13 år
Tordön, Bladh, Svedin & Sydsjö	2020a	Kvantitativt. T-test, multivariate lineære regressioner.	Sverige	Antal = 856 0.-7. klasse: Typisk 6-13 år
Tordön, Bladh, Sydsjö & Svedin	2020b	Kvantitativt. T-test, multivariate lineære regressioner.	Sverige	Antal = 475 0.-7. klasse: Typisk 6-13 år

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Eiberg, Andersen & Sca- venius	2018	Kvantitativt. Randomiseret kontrolleret forsøg. Præ/Post-test kontrolgrup- pedesign. Effekt målt gen- nem fixed effect-regressi- onsmodel (FE-model).	Danmark	Antal = 153 i hele projek- tet (heraf 48 børn i LUKoP og 52 i kontrolgruppen) 6-14 år
Durbeej & Hellner	2017	Kvantitativt. Kvasi-eksperi- mentelle design med ind- sats- og kontrolgruppe. Op- følgning efter 24 måneder.	Sverige	Antal = 91 Førskole, indskoling og mellemlinje (gennemsnits- alder = 9,27 år)
Lindström, Svanström & Qvist	2016	Kvantitativt. Før- og efter- måling uden kontrolgruppe	Sverige	Antal = 16 6-12 år
Tordön, Vinnerljung & Axelsson	2014	Mixed methods. Kvalitative interviews, statistik på tests	Sverige	Antal = 21 0.-6. klasse

På den korte bane er der kun svage effekter af Skolfam

I studierne af Tordön m.fl. (2020a) og Tordön m.fl. (2020b) er det de samme forfattere, der beskæftiger sig med de samme børn, der er anbragt uden for hjemmet, fra 22 svenske kommuner, der har gjort brug af Skolfam. I Tordön m.fl. (2020a) testes børnene inden indsatsens start for at undersøge, hvilke forudsætninger de har for at klare sig godt i skolen sammenlignet med deres jævnaldrende. Dette testes gennem en række standardiserede tests: Test af intelligens (WISC), psykosocial- og tilpasningsadfærd (ABAS-II) samt test i matematik og læsning (Läskedjor, DLS, LäSt, Olof Magne Mathematics Diagnoses). Her konkluderer de, at skoleforudsætningerne for børn, der er anbragt uden for hjemmet, generelt er dårligere end skoleforudsætningerne for børn fra sammenligningsgruppen, hvilket viser et behov for specifikke indsatser. Tordön m.fl. (2020b) er en fortsættelse af Tordön m.fl. (2020a), hvor forfatterne undersøger, om Skolfam har en effekt på ændringer i de negative skolerelaterede forudsætninger, der blev fundet i første studie blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet. Børnenes uddannelsesmæssige forudsætninger blev målt med de samme test, som i Tordön m.fl. (2020a). Børnene blev testet inden Skolfam-indsatsens start og 2 år efter indsatsens start. Resultaterne af undersøgelsen viser, at Skolfam havde en positiv effekt på komplekse aspekter af læsefærdigheder, såsom sætningskæder, læseforståelse og stavning samt matematik, intelligens og kognitiv adfærd. Derimod havde Skolfam ingen effekt på mindre komplekse aspekter af læsefærdigheder, såsom bogstav-, tal- eller ordkæder samt ordforståelse og heller ikke på tilpasningsadfærd og mental trivsel.

Durbeej og Hellner (2017) evaluerer Skolfam som arbejdsmodel for børn, der er anbragt uden for hjemmet i Sverige, sammenlignet med almene kommunale indsatser. Ligesom i Tordön m.fl. (2020b) vurderes børnene inden indsatsens start og igen 2 år efter. Børnenes plejeforældre og lærere var med til at vurdere børnene. Resultaterne viser, at børn, der er med i Skolfam, havde forbedret sig i de forskellige test

sammenlignet med børnene, der deltog i almene kommunale indsatser. Dog var effekterne svage. Forfatterne konkluderer, at Skolfam skal ses som en lovende indsats til at forbedre skolegang blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet.

Tordön m.fl. (2014) tester Skolfam lokalt i Norrköping Kommune i Sverige. For at vurdere, hvilke faktorer i barnets miljø der har kunnet påvirke barnets præstation i skolen, blev der udført kvalitative interviews med barnets lærer, plejeforældre og socialrådgiver. Også her er det de samme tests som i ovenstående studier, der er blevet brugt til at teste børnenes læse- og matematikfærdigheder. Resultaterne bekræfter konklusionen fra Durbeej og Hellner (2017) om, at resultaterne var lovende, men ikke meget signifikante. Lindström m.fl. (2016) tester ligeledes Skolfam kommunalt i Stockholm Kommune. De medvirkende børn blev vurderet af en psykolog for at få et bredt billede af barnets adfærd i hverdagen. Yderligere har børn, lærere og plejefamilie besvaret en række skemaer. Også her er børnene blevet testet i kognitiv formåen, læsning og matematik, ligeledes med de samme test som i ovenstående studier. Særligt testen af kognitiv formåen har positive udfald. Forfatterne peger på, at dette skyldes den øgede grad af samarbejde mellem skole og plejefamilie. Testen i ordforståelse og matematik viste ligeledes positive resultater. Resultaterne i læseforståelse var blandede, og evalueringerne viser, at der var stor forskel på, hvor stor en indsats plejeforældrene har gjort for at læse med børnene. Dette taler ind i resultaterne fra afsnit 3.2.

... men et langt forløb med Skolfam øger sandsynligheden for, at eleverne bliver gymnasieklare

Tordön (2022) evaluerer Skolfams resultater i skoleåret 2021/2022. Tordön har målt på data fra alle de børn, der har medvirket siden indsatsens start i 2005. Resultaterne viser, at børn, som deltager i Skolfam gennem grundskolen, efterfølgende starter i gymnasiet i langt højere grad end gennemsnittet for børn, der er anbragt uden for hjemmet i Sverige. I 2022 gennemførte 76 % af de børn, der deltog i Skolfam, grundskolen og blev vurderet gymnasieklar. Den andel stiger til 82 % for de elever, der bruger et ekstra år på at forberede eksamen. Dette er næsten på niveau med landsgennemsnittet for svenske børn generelt, som er på 85 %. Til sammenligning vurderes 55 % af børn, der er anbragt uden for hjemmet i Sverige, i gennemsnit gymnasieklar. Der er samtidig en positiv sammenhæng mellem antal år i indsatsen og udfaldet. Tordön (2022) konkluderer derfor, at Skolfam er en indsats, der – trods fortsatte udfordringer i samarbejdet med brobygningen – fungerer bedst, hvis den gennemføres over flere år, da resultaterne fra de andre undersøgelser (fx Durbeej & Hellner, 2017; Tordön m.fl., 2014) viser mindre effekter undervejs gennem grundskolen.

LUKoP har positiv effekt på børnenes kognitive udvikling, men ikke på det faglige niveau – formentligt fordi indsatsen er for beskeden

Eiberg m.fl. (2018) har på baggrund af Skolfam udviklet en dansk skolebaseret indsats 'LUKoP (Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik)', som testes i Eiberg m.fl. (2018) og Eiberg og Scavenius (2023b). I begge studier er børnenes faglige niveau blevet målt med en ordlæsningsprøve, en sætningslæseprøve samt en tekstlæsningsprøve, som dog kun gives til børn fra 5. klasse og opefter, og en test af grundlæggende matematikfærdigheder før og efter indsatsen. Børnenes resultater er blevet sammenlignet med en kontrolgruppe. Over tid viser resultaterne i læsning i studiet af Eiberg m.fl. (2018) en signifikant effekt, men ikke når der tages højde for den normale udvikling for børn i samme alder. I matematik ses der ikke en effekt, og børnene vedbliver med at have vanskeligheder i matematik. Yderligere testes børnenes kognitive formåen (vha. WISC og CNT), kognitive udvikling (BRIEF) og trivsel og adfærd (SDQ). Der findes flere signifikante effekter på børnenes kognitive udvikling over tid, bl.a. evnen til abstrakt problemløsning og sproglig udvikling. I trivsel findes der ingen signifikant effekt. Forfatterne forklarer fraværet af effekter på børnenes faglige kompetencer som sammenhængende med en relativt beskeden faglig indsats i mange af LUKoP-forløbene, hvis man tager børnenes faglige udfordringer i betragtning.

Forfatterne konkluderer desuden, at det har været tydeligt gennem det tætte samarbejde med psykologer, plejeforældre og skoler, at nære voksne til børn, der er anbragt uden for hjemmet, sjældent kender til omfanget af børnenes udfordringer, hvorfor der er behov for effektive skolestøttende indsatser, der kan implementeres i skolen og plejefamilien. I Eiberg og Scavenius (2023b) peger resultaterne på, at børn, der deltog i LUKoP, havde signifikante forbedringer i hastigheden af ordlæsning sammenlignet med kontrolgruppen. For resten af de målte outcome-mål fandt de lignende deres tidligere studie ingen signifikante effekter. Sekundært målte de også på kognitive outcome-mål, hvor de fandt en signifikant forbedring over tid. Børnene i LUKoP havde forbedret deres gennemsnitlige IQ-score samt vist forbedringer over tid i WISC. Samlet set viser analysen kun lidt evidens for, at børn, der modtager LUKoP, generelt oplever forbedringer i akademiske outcome-mål sammenlignet med kontrolgruppen. Dog finder de, at de kognitive evner forbedres hos de børn, der har modtaget indsatsen, sammenlignet med dem, der ikke har.

3.5 Lær for Livet

I dette afsnit gennemgår vi fem studier, der omhandler den specifikke indsats 'Lær for Livet'. Studierne kan ses i Tabel 3.5.

Lær for Livet startede som indsats i 2013 og har som formål at ruste og motivere børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet både i plejefamilier og på børne- og ungehjem, til skolegang og start på uddannelse efter grundskolen. Målgruppen blev i 2020 udvidet til at inkludere alle børn og unge i udsatte positioner. Lær for Livet er et 6-årigt intensivt læringsprogram, som har tre indsatsområder: Learning Camps, en frivillig mentorordning og en brobygningsindsats.

'Learning Camps' består af en årlig længerevarende sommer camp og efterfølgende kortere weekend camps i løbet af året. Campene er intensive læringsforløb med fokus på læringsløft i dansk og matematik samt personlig og social udvikling. 'Den frivillige mentorordning' går ud på, at en frivillig mentor agerer som "stabil voksen" og faglig støtte gennem alle 6 år, hvor barnet deltager i Lær for Livet. 'Brobygningsindsatsen' går ud på at bygge bro mellem skolen, barnet og den viden, barnet tilegner sig på Learning Camps. Siden indsatsens start i 2013 har 47 kommuner haft mindst ét anbragt barn, der har tilmeldt sig Lær for Livet (Kjeldsen m.fl., 2018; Langager m.fl., 2019; Frørup m.fl., 2020).

Boks 3.5 Resultater fra Lær for Livet

Lær for Livet har en positiv betydning for børnenes mulighed for at gennemføre grundskolen. Specifikke faktorer i indsatsen, som at den er længerevarende over 6 år, at børnene får et intensivt fagligt løft flere gange om året på Learning Camps, samt at barnet har en stabil voksen som støtteperson gennem de 6 år, bidrager positivt både til barnets overordnede trivsel og faglige resultater.

- På kort sigt er der store effekter i læsning, hvor børnene går fra at være markant under gennemsnittet til at være over gennemsnittet for normen. På lang sigt er der ingen effekt i matematik, men små positive fremgange i stave- og læseprøven.
- Der findes en sammenhæng mellem stigning i trivsel og faglig fremgang. Det konkluderes derfor, at det, at barnet trives, også har en positiv effekt på de skolemæssige resultater.
- En dybdegående analyse af indsatsens tre hoveddele viser, at det øgede fokus på overgange har været centralt for børnenes trivsel og

uddannelsesprogression. Børnene og de unge har gennem brobygningen lært at imødekomme og håndtere svære overgange.

- De nyeste resultater af Lær for Livet viser, at deltagelse i indsatsen forventes at øge børnenes og de unges sandsynlighed for at bestå folkeskolens afgangsprøve fra 50 til 65 %, samt at karaktergennemsnittet vil stige fra 5,0 til 6,2 ved folkeskolens afgangsprøve.

3.5.1 Gennemgang af de inkluderede studier om Lær for Livet

4 ud af 5 af de inkluderede studier er skrevet af den samme forskergruppe fra DPU, Aarhus Universitet, som over 6 år har fulgt Lær for Livet. Studierne har dog haft forskellige fokus, hhv. skolefaglige kort- og langtidseffekter af forløbet (Kjeldsen m.fl., 2018), trivsel (Langager m.fl., 2019), kerneindsatserne i indsatsen (Frørup m.fl., 2020) og overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelse (Langager m.fl., 2021). Børnene er hvert år blevet testet vha. SDQ, der måler trivsel, samt skolefaglige målinger fra Hogrefes testmaterialer FG (matematik), TLP (læsning) og STP (stavning). Det femte studie inkluderer en egentlig effektevaluering af indsatsen (Kraka, 2024).

Tabel 3.5 Oversigt over studier med fokus på Lær for Livet

Forfattere	År	Metode	Land	Population
Kraka Economics	2024	Kvantitativ effektevaluering. Mikrodata fra Danmarks Statistik og programdata fra Lær for Livet.	Danmark	Antal = 1.926, heraf 321 i indsatsen. Født i 2000-2013 med mindst en anbringelse, mens de var 9-14 år.
Langager, Frørup, Torre & Hald	2021	Mixed methods. Survey, kvalitative interviews, deskriptiv statistik, statisk analyse ud fra Multinomial Logit modellen' og 'DIGRAM modellen'.	Danmark	Antal = 118 15-19 år (gennemsnit: 17 år)
Frørup, Hald & Langager	2020	Mixed methods. Interviews, observation, analyse ud fra spørgeskemadata.	Danmark	Antal = 116, hvoraf ca. en tredjedel er med børnene i indsatsen
Langager, Torre, Kjeldsen & Frørup	2019	Kvantitativt. Singers Individual Growth Model.	Danmark	Antal = 431
Kjeldsen, Torre & Langager	2018	Kvantitativt. Præ-/posttest design. Cohens <i>d</i> samt Singers Individual Growth Model.	Danmark	Antal = 246 3.-6. klasse

Der er en sammenhæng mellem øget trivsel og faglig fremgang

Langager m.fl. (2019) måler Lær for Livet-børnenes trivselsmæssige udvikling gennem SDQ trivselsmålinger fra 2014-2018. Her findes der frem til, at der er en sammenhæng mellem stigning i trivsel og faglig fremgang. Det kan altså konkluderes, at det, at barnet trives, også har en positiv effekt på de skolemæssige resultater.

Indsatsens varighed og fokus på brobygning skaber resultater

Hovedresultaterne fra Frørup m.fl. (2020), som er en dybdegående analyse af indsatsens tre hoveddele, viser, at det øgede fokus på overgange har været centralt for børnenes trivsel og uddannelsesprogression. Gennem brobygningen har børnene lært at imødekomme og håndtere svære overgange. Dette kan både være større overgange i barnets liv, men også overgangen mellem at være i Learning Camps og i almen skole. Den frivillige mentor har været en støtte i børnenes ofte turbulente liv og har kunnet bidrage til at bygge bro mellem skole og hjem og gøre barnet mere synligt for sine omgivelser. Frørup m.fl. (2020) konkluderer yderligere, at Lær for Livet fungerer som et stabilt element i barnets liv, hvor det kan søge tryghed og støtte, netop fordi indsatsen varer 6 år.

Der er ikke store effekter på mellemlangt sigt ...

Kjeldsen m.fl. (2018) måler skolefaglige effekter af Lær for Livet på kort- og mellemlangt sigt. Kortsigtet blev der målt før og efter de 2 ugers Learning Camp i starten af forløbet, gennem tests, der matcher elevernes klassetrin. På mellemlangt sigt blev der målt på testresultaterne før første camp i starten af sommerferien, sammenlignet med børnenes testresultater efter tredje camp, som ligger omkring Kr. Himmelfartsdag året efter første test. Forfatterne finder frem til, at det særligt er på kort sigt, at der er store effekter, især i læsning, hvor børnene går fra at være markant under gennemsnittet til at være over gennemsnittet for normen. På den lidt lange bane er der ingen effekt i matematik, men små positive fremgange i stave- og læseprøven.

Men ikke desto mindre øger indsatsen sandsynligheden for at bestå folkeskolens afgangsprøve og øger karaktergennemsnittet

Resultaterne fra en nyere kvantitativ effektevaluering (Kraka, 2024) af Lær for Livet tyder på markante positive effekter af deltagelse i Lær for Livet i forhold til uddannelsesresultater og trivsel. Resultaterne findes ved at matche outcome-mål for indsatsgruppen, dvs. de børn og unge, der har deltaget i indsatsen Lær for Livet, med outcome-mål for en sammenlignelig kontrolgruppe af børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, og som ikke har deltaget i indsatsen. Blandt de mange outcome-mål er en dummy for, om folkeskolens afgangsprøve består eller ikke består samt karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve. Resultaterne viser, at deltagelse i Lær for Livet forventes at øge sandsynligheden for at bestå folkeskolens afgangsprøve fra 50 til 65 %. På samme vis forventes det, at karaktergennemsnittet vil stige

fra 5,0 til 6,2 ved folkeskolens afgangsprøve. Kraka (2024) konkluderer derfor, at indsatsen har potentiale til at reducere uddannelsesmæssige uligheder blandt børn og unge i udsatte positioner. Resultaterne understreger dermed vigtigheden af uddannelsesmæssig støtte og stabile relationer gennem en længere årrække.

Langager m.fl. (2021) undersøger 118 unge fra Lær for Livet, som på undersøgelsens tidspunkt netop havde afsluttet 9. klasse, og som netop havde afsluttet 3., 4., 5. eller 6. klasse, da de startede i Lær for Livet. Af de 118 unge fortsatte 46 % på en ungdomsuddannelse (heraf 27 % på en gymnasial uddannelse og 19 % på en erhvervsfaglig), 20 % på en forberedende uddannelse, 23 % i 10. klasse eller efterskole og, 11 % var registreret under 'andet', fx unge, der er i arbejde, har sabbatår, er på sociale ydelser mv.) Sammenlagt har 25 af de unge, der enten er fortsat i 10. klasse, på forbedrende uddannelse eller i kategorien 'andet', ikke bestået folkeskolens afgangsprøve ved afslutningen af 9. klasse. Forfatterne har yderligere sammenholdt tal om unge fra Lær for Livet med overordnede uddannelsesstatistikker og finder frem til, at 78 % af Lær for Livet-unge består folkeskolens afgangsprøve, til sammenligning med 30 % af alle udsatte (inkl. anbragte) elever og 86 % af alle unge generelt.

4 Konklusion

Forskning og analyser har gennem mange år dokumenteret, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, er en af de mest udsatte grupper i samfundet, og at de har en langt mere udfordret skolegang end andre børn og unge. Både dansk og international forskning viser således, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, trives dårligere end andre børn og unge, og at de også gennemsnitligt klarer sig betydeligt dårligere på den lange bane på stort set alle parametre (Barth, 1990; Courtney & Dworsky, 2006; Courtney m.fl., 2001; Fernandez, 2008; Forsman & Vinnerljung, 2012; Johnson-Reid & Barth, 2000; Kääriälä m.fl., 2018; Lausten m.fl., 2013, 2015; Miller m.fl., 2008; Olsen m.fl., 2011; Vinnerljung m.fl., 2010; Vinnerljung & Sallnäs, 2008). Samtidig viser en stor svensk undersøgelse fra 2011, at drenge, der har været anbragt uden for hjemmet i mere end 5 år, ikke kommer så langt i uddannelsessystemet som jævnaldrende med samme kognitive evner (Vinnerljung & Hjern, 2011). Det peger på, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, ofte klarer sig dårligere, end de behøver.

Vi ved heldigvis også fra forskningen, at en god skolegang er en af de vigtigste beskyttelsesfaktorer i børns og unges liv mod negative livsudfald, og at det især også gælder for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. God skolegang og uddannelse hænger fx sammen med bedre psykisk trivsel, lavere kriminalitetsrisiko og højere grad af beskæftigelse (Berlin m.fl., 2011). Der er derfor mange gode grunde til at støtte skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, både for at forbedre deres livskvalitet i barndommen og for at forbedre deres livsmuligheder på langt sigt.

Formålet med denne vidensindsamling har været at belyse den nyeste viden om **indsatser og faktorer, der kan være med til at øge sandsynligheden for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, gennemfører grundskolen**. Viden i denne rapport er derfor afgrænset til at være publiceret efter 2012, at have fokus på gennemførelse af grundskolen, ikke på senere uddannelse, og at have fokus på faktorer og indsatser, der understøtter eller gør en forskel for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, i forhold til at gennemføre grundskolen.

4.1 Faktorer, der har betydning for skolegang

I litteraturkortlægningen finder vi seks faktorer, som hver for sig og ikke mindst sammen har betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Det er således en vigtig konklusion at holde sig for øje, at faktorerne gensidigt kan forstærke hinanden, og at det derfor er hensigtsmæssigt at fokusere på

flere faktorer, når skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, skal understøttes.

Positive forventninger skubber til børnenes egne forventninger til skolegang

De inkluderede studier peger på, at positive uddannelsesforventninger til børnene kan påvirke deres akademiske præstation positivt. Udtalte positive uddannelsesforventninger fra personer omkring barnet har en positiv indvirkning på børnenes opnåelse af uddannelsesmæssige resultater (Se fx Flynn m.fl., 2013).

Dette understøttes også af anden forskning på området, som fokuserer på alle børn og ikke kun børn, der er anbragt uden for hjemmet. Et meta-studie af sammenhængen mellem forældres forventninger og barnets akademiske præstation finder endda, at forældrenes udtrykte positive forventninger og tilskyndelse til skoleengagement synes at være mere effektiv for børnenes akademiske præstation end forældrenes direkte involvering i skolegangen, herunder at tjekke, om lektierne er lavet, og opretholde kontakten med lærerne (Pinquart & Ebeling, 2020). Derudover peger forskning også på, at relationen mellem elev og lærer er betydningsfuld, og at det i denne relation særligt er lærerens attitude, forventninger og overbevisninger om elevernes succes, der bidrager til at fastholde elevernes skolegang og øge deres akademiske potentiale (Davis & Dupper, 2004).

Det er i den sammenhæng forstemmende, at størstedelen af litteraturen viser, at det ikke er usædvanligt, at omsorgspersoner (plejeforældre og værger), socialrådgivere og lærere ofte har lave forventninger til, hvordan børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan klare sig i skolen. Samtidig viser erfaringer fra et svensk studie (Tideman m.fl., 2011), at de lave forventninger oftest ikke er i overensstemmelse med børnenes aktuelle kognitive kapacitet, når de testes for det. De voksne omkring barnet undervurderer således oftest barnets uddannelsespotentiale.

Undersøgelser peger *også* på, at omgivelsernes lave forventninger til børn, der er anbragt uden for hjemmet, har negativ indflydelse på børnenes opnåelse af uddannelse og ligeledes på børnenes egen forestilling om fremtiden (Morgan, 2005; Reid & Dudding, 2006; Zafar, 2011). Forventninger til børns skoleresultater og deres faktiske præstationer hænger sammen, da de voksnes forventninger både påvirker deres tilgang til barnet (fx hvordan barnet hjælpes bedst muligt), men altså også påvirker barnets egen selvforståelse og forventningsdannelse (se fx Haller & Portes, 1973; Pinquart & Ebeling, 2020; Seginer, 1983). Dette understreges af et canadisk studie, der identificerer forældrenes forventninger til unge, der er anbragt uden for hjemmet, som den primære motivationsfaktor for de unges uddannelsesambitioner (Dimakosa m.fl., 2022).

De inkluderede studier peger således sammen med anden forskning på, at positive uddannelsesforventninger kan påvirke skolepræstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, i positiv retning.

De inkluderede studier peger dog også på, at forventningerne skal tilpasses barnets niveau og kognitive formåen, men stadig øges i et sådant omfang, at de kan skubbe til barnets egne forventninger og dermed også til barnets egen indsats i skolen. Samtidig er det centralt at understrege, at uddannelsesforventninger sjældent kan stå alene, men at dette skal kombineres med andre former for støtte/og eller andre faktorer (se fx Eiberg & Olsen, 2022).

Ustabilitet i børnenes liv har negative konsekvenser for skolegangen

De inkluderede studier peger på, at både skoleskift og skift i anbringelsessted skaber ustabilitet for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, og at det kan have afgørende og negativ betydning for, hvordan de klarer sig i skolen. Studierne peger modsat på, at børn og unge, der oplever stabilitet og kontinuitet i både skolegang og anbringelse, har større sandsynlighed for at indhente de uddannelsesmæssige forskelle, der er mellem dem og deres jævnaldrende, som ikke er anbragt uden for hjemmet.

Selve anbringelsen uden for hjemmet kan for mange børn være et positivt skift, mens mange skift under anbringelsen er negativt. Det er ikke entydigt, hvor mange skoleskift der skal til, før konsekvenserne kan aflæses i børnenes og de unges akademiske præstationer. Dog tyder det på, at et enkelt skift i skole ikke har de store konsekvenser for børnenes akademiske præstation. Et af de inkluderede studier (Pears m.fl., 2015) peger dog på, at børn med indlæringsvanskeligheder har større sandsynlighed for skoleskift. Desværre er det også denne gruppe af elever, der er mest udsat for de negative konsekvenser af skoleskift på akademiske præstationer.

Skift i anbringelsessted kan ligeledes have negative konsekvenser for elevernes akademiske præstationer. Jo flere anbringelser et barn oplever, jo mindre er sandsynligheden for, at barnet afslutter en uddannelse, og jo mere stabile anbringelser – jo bedre klarer børnene sig i uddannelsessystemet. Disse resultater genfindes også i anden forskning, der peger på, at det at skulle tilpasse sig til nye plejefamilier og nye rutiner kan have negative konsekvenser for, hvordan et barn klarer sig i skolen, selv hvis barnet bliver i den samme skole (Berger m.fl., 2015; Konijn m.fl., 2019; Strijker m.fl., 2008).

Ressourcer i skole og hjem har lille effekt

De inkluderede studier peger på, at ressourcer omkring børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan have en betydning for barnets og den unges skole-

gang, men ressourcer har oftest ikke en stor nok effekt til, at det alene gør en forskel i forhold til at gennemføre grundskolen.

I hjemmet tyder det på, at det hjemlige læringsmiljø omkring barnet kan spille en positiv rolle. Dette resultat gælder også for den generelle befolkning, hvor der er empirisk evidens for, at ressourcer i hjemmet, som fx tilgængelighed af bøger og litterær støtte, mængden af familieaktiviteter og graden af struktur i hverdagen, har en positiv betydning på børnenes skolegang (Thomsen m.fl., 2019). I den generelle befolkning har forældrenes uddannelsesniveau tilsvarende en stor betydning (se bl.a. Berlin m.fl., 2019; Cheung m.fl., 2012; Niklas & Schneider, 2013). For børn, der er anbragt uden for hjemmet, ser det dog ud til, at plejeforældrenes uddannelsesniveau spiller en mindre rolle (Berlin m.fl., 2019).

De inkluderede studier peger også på, at gode skoler kan understøtte skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet (Melkman, 2020). Dog formår de gode skoler heller ikke at lukke gabet mellem elever, der er anbragt uden for hjemmet, og elever, der ikke er anbragt uden for hjemmet.

Gode relationer til nære voksne er vigtige

Støtte fra nære voksne og gode relationer til omsorgspersoner og lærere er vigtige for, at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan præstere i skolen og opnå akademisk succes.

Gode relationer og støtte er vigtige både i hjemmet og i skolen. I hjemmet viser de inkluderede studier, at et trygt socialt klima i hjemmet skaber trygge rammer og dermed ro til, at barnet kan fokusere på fx at lave lektier. Dog peger et af studierne på, at det er støtte fra lærerne i skolen, som umiddelbart har størst betydning for barnets akademiske succes (Benbenishty m.fl., 2018).

Tidligere forskning baseret på den generelle befolkning har da også vist, hvor stor betydning støtte fra bl.a. lærere kan have for elevers akademiske succes, både for følelsen af tryghed i skolen samt for en positiv adfærd (Coyle m.fl., 2021; Pan m.fl., 2017). Samtidig peger anden forskning på, at mange børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, slet ingen voksenstøtte har uden for skolen. Derfor kan særligt dét at have støtte i skolen være altafgørende og kan fungere som en beskyttende faktor for dem (Graham m.fl., 2015; Martin & Jackson, 2002).

Et af studierne viser dog også, at unge, der er anbragt uden for hjemmet, ofte oplever, at de får *mindre* støtte fra voksne i skolen, end andre unge gør (Benbenishty m.fl., 2018).

Skoletilhør har en positiv effekt på skolegangen

De inkluderede studier om skoletilhør peger på, at den positive side af miljøet i og omkring skolen, som fx følelsen af sikkerhed i skolen, følelsen af tryghed i skolen og følelsen af at høre til på en skole, har en positiv betydning for skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Den negative side som mobning og diskriminering har derimod en modsat effekt. For at børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, kan præstere fagligt i skolen, er det afgørende, at de føler sig trygge og oplever en stærk tilknytning til både lærere og klassekammerater. Anden forskning peger også på, at skoler med positivt skoleklima potentielt kan spille en vital og beskyttende rolle for børn, der er anbragt uden for hjemmet, da et godt skoleklima viser sig at bidrage positivt til børnenes og de unges akademiske præstation (Berkowitz m.fl., 2015).

Disse resultater genfindes også i forskningen på den brede befolkning, hvor miljøet i og omkring skolen, herunder følelsen af sikkerhed i skolen, forhold til lærere og fravær af mobning, påvirker alle børns muligheder for positive uddannelsesmæssige resultater (Brand m.fl., 2003; Berkowitz m.fl., 2015; McEvoy & Welker, 2000; Sherblom m.fl., 2006).

De inkluderede studier peger dog også på, at sammenlignet med jævnaldrende har børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, generelt flere negative skoleoplevelser. De føler sig mindre sikre, de udsættes for mere mobning og diskrimination, de deltager mindre aktivt i undervisningen, og de oplever mindre støtte fra voksne.

Børnenes eget skoleengagement har betydning for deres akademiske resultater

De inkluderede studier peger på, at børns skoleengagement er en væsentlig faktor til forbedring af skolepræstationer blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Engagement dækker bl.a. over barnets niveau af deltagelse i undervisningen, glæden ved at gå i skole og fremmøde i skolen. Anden forskning peger desuden på, at dette gælder generelt for befolkningen (Fredricks m.fl., 2004; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Jimerson m.fl., 2003; Wang m.fl., 2011).

Det er her vigtigt at understrege, at skoleengagement ikke kan stå alene som faktor, men udvikles i samspil med omgivelserne og derfor kan styrkes af andre faktorer og/eller indsatser.

De inkluderede studier peger på, at sammenlignet med jævnaldrende har børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, en lavere deltagelse i skolen, de har mere fravær, og de er mindre glade for at gå i skole.

Forløbsundersøgelsen blandt unge født i 1995, der har været anbragt uden for hjemmet (fx Lausten m.fl., 2013, 2020), finder dog, at trods børnenes og de unges

udfordringer i skolen viser det sig, at størstedelen som 15-årige har et positivt syn på deres skole, og at de godt kan lide skolen. Og når der tages højde for de unges familiemæssige baggrund, så forventer unge, der er anbragt uden for hjemmet, i højere grad end andre unge at få en mellemlang videregående uddannelse. De unge udviser således en glæde ved skolen og en interesse for uddannelse, der kan bygges videre på i forhold til at understøtte skoleengagementet.

4.2 Indsatser, der kan understøtte skolegang

I litteraturgennemgangen er der også sat fokus på, hvilke indsatser der kan understøtte skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Vi har her afgrænset til specifikke og afprøvede indsatser, der har til formål at støtte børn og unge til at gennemføre grundskolen, og som samtidig kan fungere i en dansk kontekst. Disse inkluderede indsatser retter sig alle mere eller mindre direkte mod en eller flere af de seks faktorer, der er beskrevet ovenfor.

4 ud af 5 indsatser er rettet mod børn og unge, der er anbragt i plejefamilier. Det er kun for livet, der har en bredere målgruppe. Det er et åbent spørgsmål, om det skyldes, at der stort set kun findes indsatser, der retter sig mod anbragte i plejefamilie, eller at det kun er disse indsatser, der virker.

Det skal bemærkes, at Social- og Boligstyrelsen har sat gang i et arbejde med at udvikle en indsats, der minder om SkolFam, men rettet mod børn og unge på børne- og ungehjem.

Effekten af programmer med eksterne mentorer er ikke entydig

Resultaterne fra forskning om hhv. individuelle og gruppebaserede mentorprogrammer med eksterne mentorer er ikke entydige. Nogle studier finder en statistisk signifikant og positiv effekt på barnets resultater i både læsning og matematik, andre studier finder kun en signifikant effekt for et af de to outcome-mål, mens der er flere studier, der slet ingen effekt finder. Forsman og Vinnerljung (2012) finder i deres litteraturstudie heller ikke effekter for de individuelle mentorer, men positive, omend små effekter for gruppebaserede mentorer.

Samlet peger forskningen dog på, at det at have en ekstern mentor, der kan bidrage med ekstra skolestøtte, kan gøre en forskel for resultaterne i skolen, omend der i nogle sammenhænge er tale om en lille forskel.

Både fordele og ulemper ved indsatser, hvor plejeforældre er mentorer

Indsatser, hvor plejeforældrene fungerer som mentorer, kan have en positiv påvirkning på skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Flere af studierne finder, at det kan være en fordel, at det er plejeforælderen eller anden omsorgsperson knyttet til barnet, der udfører mentorprogrammet. Dette kan bidrage til et godt hjemmemiljø og hermed bedre trivsel og bedre relation mellem barn og omsorgsperson. Samtidig kan indsatser med plejeforældre som mentorer være skrøbelige, da plejeforældrene skal have både tid og ressourcer til at udføre indsatsen med barnet og til at gennemføre indsatsen som foreskrevet og ikke slække på reglerne. Hvis indsatsen er for krævende at udføre, er risikoen for frafald stor.

Bogpakkeprogrammer styrker børnenes læsning

Børnebogklubber er en almindeligt kendt indsats, der tilskynder børn til at læse bøger. De inkluderede studier viser da også, at bogpakkeprogrammer til børn, der er anbragt uden for hjemmet, kan styrke børnenes læsning. Der fremhæves dog et særligt behov for voksenstøtte, da dette er væsentligt for børnenes resultater og engagement. For at bogpakkeprogrammer bliver rigtig effektive, skal der altså inkluderes et større fokus på plejeforældrenes eller omsorgspersonens direkte rolle i at hjælpe og støtte barnet i læsningen. Dette øgede fokus kan dog, jf. resultaterne om plejeforældre som mentorer, være vanskeligt at opnå.

Skolestøttende indsatser har potentiale til at bygge bro mellem hjem og skole

I Sverige har skoleindsatsen Skolfam gennem adskillige år haft en positiv indvirkning på muligheden for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. Her er resultaterne især tydelige blandt de elever, der har været inkluderet i den skolestøttende indsats gennem flere år. Trods svingende stabilitet i de samarbejdsteams, der skal danne bro mellem skole, hjem og myndighed, viser de seneste studier af Skolfam tydelige resultater i forhold til afslutning af grundskolen og påbegyndelse af ungdomsuddannelse.

Den danske pendant til Skolfam, LUKoP, viste dog ikke de samme positive resultater. Dette kan bl.a. skyldes, at LUKoP løb over kortere tid end Skolfam, at indsatsen var individuelt baseret og ikke kommunalt planlagt (modsat Skolfam), at den faglige indsats ikke var særlig intensiv, og at indsatsen var svær at få implementeret i en almindelig skolekontekst.

LUKoP viste dog positive resultater i forhold til børnenes kognitive udvikling. Disse resultater skaber derfor et potentiale for, at lignende indsatser med mere fokus på implementering og den faglige indsats ville kunne skabe en positiv udvikling i skolegangen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Lær for Livet viser gode resultater

Indsatsen Lær for Livet er analyseret på flere forskellige måder, der samlet viser lovende resultater i forhold til at øge sandsynlighed for at gennemføre grundskolen for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet. På kort sigt, dvs. lige efter den 2-ugers sommer camp, vises der store effekter særligt i læsning, hvor børnene går fra at være markant under gennemsnittet til at være over gennemsnittet for normen. På lidt længere sigt, dvs. efter ca. 1 år, er der ingen effekt i matematik, men små positive fremgange i stave- og læseprøven. For børn, der har modtaget indsatsen, findes der ligeledes en sammenhæng mellem stigning i trivsel og faglig fremgang. Det konkluderes derfor, at det, at barnet trives, også har en positiv effekt på de skolemæssige resultater.

Et øget fokus i Lær for Livet på overgange har vist sig at være central for børnenes trivsel og uddannelsesprogression. Gennem Lær for Livets fokus på brobygning har børnene lært at imødekomme og håndtere svære overgange, samtidig med at det at have en stabil voksen over længere tid bidrager positivt til både barnets overordnede trivsel og faglige resultater. Børn og unge, der har modtaget indsatsen, afslutter i højere grad grundskolen med brugbare resultater, dvs. et højere karaktergennemsnit, ligesom de i højere grad påbegynder en ungdomsuddannelse, sammenlignet med børn og unge, der ikke har modtaget indsatsen.

4.3 Lidt har også ret, men der er ingen lette løsninger

Det er et væsentligt resultat, at der er mange forskellige faktorer og indsatser, der ser ud til at kunne gøre en forskel i større eller mindre grad. Dette resultat er i overensstemmelse med Brännström m.fl. (2020) og Forsman og Vinnerljung (2012).

Der er dog også en tendens til, at indsatser, der rammer flere af de seks beskrevne faktorer, ser ud til at virke bedre end de mere målrettede indsatser. For eksempel ser skolestøttende indsatser, der både kan påvirke støtte og relationer, skolekultur, ressourcer mv., ud til at have større effekt end bogpakkeindsatser, som sigter mod at skaffe flere ressourcer i børnenes hjem.

Indsatser, der har et ophæng i skolen, ser ud til at virke bedre end indsatser, der fx er ophængt i hjemmet. For eksempel ser skolebaserede mentorordninger ud til at virke bedre end plejefamilier som mentorer. Det skyldes formentligt, at der ofte ikke er nok ressourcer i hjemmene til at drive og fastholde en indsats, samtidig med at hverdagen skal fungere.

Det ser også ud til, at indsatser, der har fokus på at bygge bro mellem hjem, skole og evt. kommune, gør en stor forskel for, hvordan barnet klarer sig gennem grundskolen.

Det ses i indsatserne Skolfam, Lær for Livet og educational liasons (uddannelsesmæssig støtteperson). Brobygning er også en anbefaling i videnskortlægningen 'Anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021), der sætter fokus på samarbejde på tværs for at understøtte skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet.

Resultaterne peger derudover på, at flerårige indsatser virker bedre end kortvarige indsatser. Skolfam virker bedre end Lukop. Lær for Livet virker godt. Her er det værd at lægge mærke til, at de to indsatser, der viser gode resultater, er indsatser, der er udviklet i en skandinavisk kontekst; Skolfam i Sverige og Lær for Livet i Danmark.

Når det så er sagt, så kan selv korte indsatser gøre en forskel, ligesom indsatser, der ikke er så ressourcekrævende, også kan gøre en forskel. Det betyder reelt, at "lidt har også ret" for denne målgruppe. Men hvis der for alvor skal rykkes på skolegang blandt børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet, er der ingen lette løsninger eller genveje.

> Dokumentation

5 Metode og data

5.1 Søge- og screeningskriterier

Søgestrategien for denne vidensindsamling anvender flere typer af søgninger for at indfange og afdække centrale studier om indsatser, der omhandler anbragte børns skolegang. Først gennemføres en indledende indsamling af centrale studier ud fra projektgruppens forudgående kendskab til indsatser og forhold, der har betydning for anbragte børns skolegang, og litteraturlister fra centrale studier om anbragte børns skolegang.

Studierne fra denne indledende søgning er anvendt som inspiration til at udvikle den systematiske søgning, som er gennemført af VIVEs informationsspecialister. Den systematiske søgning er gennemført i september 2022 i nordiske og internationale databaser og på udvalgte hjemmesider, jf. Tabel 5.1. Dette er fulgt op af en 'snowball-tilgang', hvor relevante fundne studiers referencelister er gennem søgt, og interessante links er forfulgt.

Tabel 5.1 Kilder til den systematiske litteratursøgning

Databaser og hjemmesider anvendt i den systematiske litteratursøgning	
Nordiske databaser	Bibliotek.dk/DanBib – national dansk biblioteksdatabase Netpunkt – litteratur i danske folke- og forskningsbiblioteker Libris (Sverige) – national svensk biblioteksdatabase ORIA (Norge) – national norsk biblioteksdatabase NORA – Norwegian Open Research Archives Den Danske Forskningsdatabase SwePub – svensk forskningsdatabase DIVA – Digitala Vetenskapliga Arkivet Norart – Norske og nordiske tidsskriftartikler CRISTIN.no – norsk database Juulli – Finsk forskningsdatabase
Internationale databaser	Academic Search Premier (Ebsco) ERIC (Ebsco) PsycINFO (Ebsco) SocINDEX (Ebsco) Ebsco Open Dissertations – database med ph.d. afhandlinger Web of Science International Bibliography of the Social Sciences - IBSS (ProQuest) Social Services Abstracts (Proquest) Sociological Abstracts (Proquest)
Hjemmesider	Danmark:

Databaser og hjemmesider anvendt i den systematiske litteratursøgning

	VIVE Socialstyrelsen NUBU – Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge Institut for sociologi og socialt arbejde, Aalborg Universitet Roskilde Universitet Ankestyrelsen Norge: Barneombudet Buudir Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA) NUBU – Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge Sverige: FoU Välfärd Socialstyrelsen Stiftelsen Allmänna Barnhuset Department of Public Health Sciences, Stockholm Universitet Department of Social Work, Stockholm Universitet UK: Rees Centre for Research on Fostering and Education, Department of Education, University of Oxford USA: Center for Research on Families, University of Massachusetts Chapin Hall, University of Chicago
--	--

Tabel 5.2 viser de kriterier, der ligger til grund for den systematiske søgning, mens Tabel 5.3 viser de emneord, der er inkluderet i søgningen.

Tabel 5.2 Søgekriterier

Søgekriterier	
Sprog	Dansk, norsk, svensk, engelsk
Periode	2012-2022
Geografisk område	Danmark, Norge, Sverige, Vesteuropa, Nordamerika, New Zealand og Australien
Publikationstyper	Forskningsoversigter og reviews, metastudier, enkeltstudier, ph.d.-afhandlinger, rapporter, evalueringer, udredninger

Tabel 5.3 Emneord

Dimension	Engelsk	Dansk
Anbragte	placed foster care foster children foster youth foster home care foster parents kinship care out of home care out-of-home care out of home placement OHC OOHC Child placement Placement of children Looked after Looked-after Looked after children Residential care Institutional care Therapeutic residential care Institutionalised care Institutionalized care State care Public care In care Custody (?) Long term foster care	anbragt* anbringelse* anbragte børn anbragte unge anbragte børn uden for hjemmet anbragt uden for hjemmet anbringelse uden for hjemmet anbringelse* plegebarn* plegebørn døgninstitution* døgnanbring* institutionsanbring* institutionsanbragt* institutionsplacer* familiepleje* plejefamilie* tvangsfjern* slægtsanbringelse* slægtsanbragt* slægtspleje* netværksanbringelse* netværksanbragt* netværkspleje* børneforsorg ungdomsforsorg social forsorg ungdomshjem
Skolegang (outcome)	academic success academic ability academic achievement academic competence academic test academic measurements academic outcome* academic performance academic impact academic growth educational achievement educational test educational measurements educational outcome* educational performance educational impact educational growth school achievement school measurements school outcome* school performance	

Dimension	Engelsk	Dansk
	school attendance scholastic achievement cognitive achievement cognitive outcome* cognitive performance grade point average standard attainment test under-achievement mathematic achievement reading achievement writing achievement student evaluation student improvement student promotion outcomes of education school success	
Indsats og virkninger	assessment* outcome* effect* longitud* interventi* evaluat* achievement* attainment* cohort* predict* follow up / follow-up evidence* prospective* impact comparative comparison correlation association retrospective tutoring learning material distribution behaviour modification individual learning program paired reading education liaison education connection education relationship emotional support nudging positive deviance expectations aspirations positive school experience	indsats* intervention* virkning* effekt* udfald* longitud* evaluate* præstation* kohort* evidens* vurdering* opfølgning prospektive prognose forudsigelse* retrospektiv komparativ outcome sammenhæng korrelat*

5.2 Inklusions- og eksklusionskriterier

Inklusions- og eksklusionskriterierne tydeliggør og afgrænser, hvilke publikationer, som medtages i vidensindsamlingen. Det kan blive nødvendigt at tilpasse disse undervejs, hvis der viser sig enten at være for mange eller for få publikationer fra søgningerne i forhold til undersøgelsens ressourcer.

Tabel 5.4 Inklusions- og eksklusionskriterier

Kriterier	Inkluderes	Ekskluderes
Population		
Målgruppe	Børn og unge, der enten er anbragt uden for hjemmet nu eller tidligere har været anbragt uden for hjemmet.	Børn og unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet.
Aldersgruppe	0-17-årige.	Unge over 18 år og voksne.
Interesse		
Perspektiver	Det skal kunne måles på individniveau, at der er givet en indsats, men indsatsen behøver ikke nødvendigvis at blive givet på individniveau.	
Kontekst		
Geografi	Kontekst: Danmark, Norge, Sverige, Vesteuropa, Nordamerika, New Zealand og Australien.	Andre lande.
Afgrænsning		
Periode	2012-2022 (begge år inklusive).	Andre år.
Sprog	Dansk, norsk, svensk, engelsk.	Andre sprog.
Publikationstype	Enkeltstudier, ph.d.-afhandlinger, rapporter, evalueringer, udredninger med beskrivelse af data samt metode*. *Forskningsoversigter og reviews indgår ikke som en del af de studier, der beskrives i vidensindsamlingen, men anvendes som inspiration til ramme-sætning og tematisering.	Publikationer uden eller med mangelfuld data- og metodebeskrivelse.
Studietype	Empiriske studier der undersøger virkningen af en specifik indsats, dvs. RCTs, kvasi-eksperimentelle studier, naturlige eksperimenter, andre studier med sammenligningsgruppe(r) eller med sammenligning over tid (dvs. før- og efterstudier).	Studier, der er introducerende, teoretiske, historiske eller juridiske. Studier, der giver udtryk af at være håndbøger, pjecer, simple evalueringer og udredninger, inspirationsmateriale, pilotstudier, udviklingsprojekter, bacheloropgaver og specialer.

Litteratur

Andersen, L.K. & M. Eiberg (2018): *Skolestøtte til børn i familiepleje: Delrapport II – Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Barth, R.S. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Bengtsson, T.T., R.F. Olsen & M. Lausten (2022): The role of mental health problems in out-of-home care youths' educational pathways: Quantitative and qualitative analysis of Danish longitudinal data. *Child Abuse & Neglect*, 131, 1-13.

Berger, L.M., M. Cancian, E. Han, J. Noyes & V. Rios-Salas (2015): Children's academic achievement and foster care. *Pediatrics*, 135(1), 109-116.

Benbenishty, R., A. Siegel & R.A. Astor (2018): School-related experiences of adolescents in foster care: A comparison with their high-school peers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(3), 261-268. **(Inkluderet i afsnit 2.4, 2.5 og 2.6)**

Berkowitz, R., H. Glickman, R. Benbenishty, E. Ben-Artzi, T. Raz, N. Lipshtat & R.A. Astor (2015): Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117(7), 1-34.

Berlin, M., A. Kääriälä, M. Lausten, G. Andersson & L. Brännström (2021). Long-term NEET among young adults with experience of out-of-home care: A comparative study of three Nordic countries. *International Journal of Social Welfare*, 30(3), 266-279.

Berlin, M., B. Vinnerljung & A. Hjern (2011): School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497.

Berlin, M., B. Vinnerljung, A. Hjern & L. Brännström (2019): Educational outcomes of children from long-term foster care: Does foster parents' educational attainment matter? *Developmental Child Welfare*, 1(4), 344-359. **(Inkluderet i afsnit 2.3)**

Brand, S., R. Felner, M. Shim, A. Seitsinger & T. Dumas (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.

- Brännström, L., H. Forsman, B. Vinnerljung & Y.B. Almquist (2017): The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 67, 408-418.
- Brännström, L., H. Forsman, B. Vinnerljung & Y.B. Almquist (2020): Inequalities in educational outcomes in individuals with childhood experience of out-of-home care: What are driving the differences? *Plos One*, 15(4), s1-14. **(Inkluderet i afsnit 2.1 og 2.3)**
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021): *Anbragte børn og unges faglige progression, trivsel og deltagelsesmuligheder*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Cheung, C., K. Lwin & J.M. Jenkins (2012): Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092-1100. **(Inkluderet i afsnit 2.1, 2.3 og 2.4)**
- Clemens, E.V., K. Klopfenstein, T.L. Lalonde & M. Tis (2018): The effects of placement and school stability on academic growth trajectories of students in foster care. *Children and Youth Services Review*, 87, 86-94. **(Inkluderet i afsnit 2.2)**
- Combs, K.M., S. Begun, D.J. Rinehart & H. Taussig (2018): Pregnancy and childbearing among young adults who experienced foster care. *Child Maltreatment*, 23(2), 166-174.
- Connolly, P., J. Sebba, K. Winter, J. Roberts, P. Tah & S. Millen (2023): The effectiveness of book-gifting programmes to enhance the reading skills of children in care: A randomised controlled trial of 'Reading Together' in England. *Children and Youth Services Review*, 153, 1-10. **(Inkluderet i afsnit 3.2)**
- Coyle, S., K.S. Weinreb, G. Davila & M. Cuellar (2021): Relationships matter: The protective role of teacher and peer support in understanding school climate for victimized youth. *Child & Youth Care Forum*, 1-23.
- Courtney, M.E. & A. Dworsky (2006): Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219.
- Courtney, M.E., I. Piliavin, A. Grogan-Kaylor & A. Nesmith (2001): Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 685-717.

- Davis, K.S. & D.R. Dupper (2004): Student–teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193.
- Dimakosa, C., C. Loomis, B. O'Malley, S. Lamont, G. Singh, J. Pelletier, B. Christens, C. Wright & R.D. Peters (2022): Aspirations are not enough: Barriers to educational attainment for youth involved with child welfare. *The European Educational Researcher*, 5(1), 105-127.
- Durbeej, N. & C. Hellner (2017): Improving school performance among Swedish foster children: A quasi-experimental study exploring outcomes of the Skolfam model. *Children and Youth Services Review*, 82, 466-476. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**
- Eiberg, M. & C. Scavenius (2023a): *Fostering educational prosperity: A randomized controlled trial of home tutoring in foster care*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd. **(Inkluderet i afsnit 3.2)**
- Eiberg, M. & C. Scavenius (2023b): Striving to thrive: a randomized controlled trial of educational support interventions for children in out-of-home care. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 31-54. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**
- Eiberg, M., L.K. Andersen & C. Scavenius (2018): *Skolestøtte til børn i familiepleje: Delrapport I – Et effektstudie*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd. **(Inkluderet i afsnit 3.2 og 3.4)**
- Eiberg, M. & R.F. Olsen (2022): Too high or too low? The role of educational expectations for children in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 135, 1-14. **(Inkluderet i afsnit 2.1)**
- Fernandez, E. (2008): Unravelling emotional, behavioural and educational outcomes in a longitudinal study of children in foster-care. *British Journal of Social Work*, 38(7), 1283-1301.
- Flynn, R.J., R.A. Marquis, M.-P. Paquet, L.M. Peeke & T.D. Aubry (2012): Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1183-1189. **(Inkluderet i afsnit 3.2)**
- Flynn, R.J., N.G. Tessier & D. Coulombe (2013): Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. **(Inkluderet i afsnit 2.1, 2.4 og 2.6)**

- Forsman, H. (2019): Exploring the Letterbox Club programme's impact on foster children's literacy: potent intervention or general support? *Oxford Review of Education*, 45(4), 502-518. **(Inkluderet i afsnit 3.3)**
- Forsman, H. & B. Vinnerljung (2012): Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084-1091.
- Fredricks, J.A., P.C. Blumenfeld & A.H. Paris (2004): School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frørup, A.K., C.L. Hald & S. Langager (2020): *Lær for Livet – Learning camp-modellen, mentorordningen og brobygningsindsatserne*. København: DPU, Aarhus Universitet. **(Inkluderet i afsnit 3.5)**
- Graham, K.E., A.R. Schellinger & L.M. Vaughn (2015): Developing strategies for positive change: Transitioning foster youth to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 54, 71-79.
- Gypen, L., J. Vanderfaeillie, S. De Maeyer, L. Belenger & F. Van Holen (2017): Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83.
- Haller, A.O. & A. Portes (1973): Status attainment processes. *Sociology of Education*, 46(1), 51-91.
- Hansson, Å. & J.-E. Gustafsson (2020): School mobility and achievement for children placed and not placed in out-of-home care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 167-180. **(Inkluderet i afsnit 2.2)**
- Harper, J. & F. Schmidt (2016): Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review*, 67, 238-246. **(Inkluderet i afsnit 3.1)**
- Hickey, A.J. & R.J. Flynn (2019): Effects of the TutorBright Tutoring Programme on the Reading and Mathematics Skills of Children in Foster Care: A Randomised Controlled Trial. *Oxford Review of Education*, 45(4), 519-537. **(Inkluderet i afsnit 3.1)**
- Hickey, A.J. & R.J. Flynn (2020): A randomized evaluation of 15 versus 25 weeks of individual tutoring for children in care. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-11.

- Jimerson, S.R., E. Campos & J.L. Greif (2003): Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, A., A. Martin, J. Brooks-Gunn & S. Petrill (2008): Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.
- Johnson-Reid, M. & R.P. Barth (2000): From placement to prison: The path to adolescent incarceration from child welfare supervised foster or group care. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 483-516.
- Kjeldsen, C.C., A. Torre & S. Langager (2018): *Skolefaglige kort-og langtidseffekter af intensive læringsforløb*. Egmont Fondens signaturprojekt Lær for Livet. Fagligt notat fra den kvantitative del af følgeforskning af Lær for Livet nr. 1. København: DPU, Aarhus Universitet. **(Inkluderet i afsnit 3.5)**
- Konijn, C., S. Admiraal, J. Baart, F. van Rooij, G. Stams, C. Colonnaesi, R. Lindauer & M. Assink (2019): Foster care placement instability: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review*, 96, 483-499.
- Kothari, B.H., B. Godlewski, S.T. Lipscomb & J. Jaramillo (2021): Educational resilience among youth in foster care. *Psychology in the Schools*, 58(5), 913-934. **(Inkluderet i afsnit 2.2 og 2.6)**
- Kraka Economics (2024): *Effektevaluering af Lær for Livets indsatser*. Rapport udarbejdet for Lær for Livet. København: Kraka Economics. **(Inkluderet i afsnit 3.5).**
- Kääriälä, A. (2020): *Always a Step Behind?: Educational and Employment Transitions among Children in Out-of-home Care*. Helsinki Universitet: ph.d.-afhandling.
- Kääriälä, A., M. Berlin, M. Lausten, H. Hiilamo & T. Ristikari (2018): Early school leaving by children in out-of-home care: A comparative study of three Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 93, 186-195.
- Kääriälä, A., & H. Hiilamo (2017): Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 79, 107-114.
- Langager, S., A.K. Frørup, A. Torre & C.L. Hald (2021): *Overgange – Anbragte unges veje fra skole til uddannelse: Publikationer nr. 6 fra følgeforskningen af læringsprogrammet Lær for Livet*. København: DPU, Aarhus Universitet. **(Inkluderet i afsnit 3.5)**

- Langager, S., A. Torre, C.C. Kjeldsen & A.K. Frørup (2019): *Lær for Livet – De delta-gende børn og deres trivselsmæssige udvikling*. NCS #6. Aarhus Universitetsforlag, NCS/DPU. **(Inkluderet i afsnit 3.5)**
- Lausten, M., D. Andersen, P.R. Skov & A.A. Nielsen (2013): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995: Del 1*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Lausten, M., S. Frederiksen & R.F. Olsen (2020): *Tidligere anbragte unge – 18 år og på vej mod voksenlivet. Forløbsundersøgelse af tidligere anbragte unge født i 1995*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lausten, M., S. Frederiksen, R.F. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson (2015): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer: Del II: Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Leonard, S. & O. Gudiño (2016): Academic and mental health outcomes of youth placed in out-of-home care: The role of school stability and engagement. *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 807-827. **(Inkluderet i afsnit 2.2 og 2.6)**
- Lindström, E., M. Svanström & M. Qvist (2016): *Skolfam: slutrapport*. Stockholm Stad. Tilgået her: <https://insynsverige.se/documentHandler.ashx?did=1878047> **(Inkluderet i afsnit 3.4)**
- Martin, P.Y. & S. Jackson (2002): Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.
- McEvoy, A. & R. Welker (2000): Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- McGuire, A., J. Gabrielli, E. Hambrick, M.R. Abel, J. Guler & Y. Jackson (2021): Academic functioning of youth in foster care: The influence of unique sources of social support. *Children and Youth Services Review*, 121, 1-11. **(Inkluderet i afsnit 2.4)**
- Melkman, E.P. (2020): Educational trajectories of children in care across the early education and primary school years: A national cohort study in England. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(6), 720-732. **(Inkluderet i afsnit 2.3)**

- Miller, M., R. Flynn & G. Vandermeulen (2008): *Looking after children in Ontario: Good parenting, good outcomes. Ontario Provincial Report (Year Six). Reports for 0-4, 5-9, 10-15, and 16-20-year-olds*. Toronto, ON: Ontario Association of Children's Aid Societies.
- Mooney, J., K. Winter & P. Connolly (2016): Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: A randomised controlled trial evaluation of the Letterbox Club in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review*, 65, 1-8. **(Inkluderet i afsnit 3.3)**
- Morgan, S.L. (2005): *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Nilsson, S.F., T.M. Laursen, A. Ranning, A.A. Thorup, M. Nordentoft & S. Fazel (2025): Out-of-home care placement, psychiatric disorders, and risk of homelessness: a population-based cohort study. *The Lancet Regional Health–Europe*, 56, 1-13.
- Niklas, F. & W. Schneider (2013): Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- OFSTED (2013): *Unseen children: Access and Achievement 20 Years On*. London: Office for Standards in Education.
- O'Higgins, A., J. Sebba & F. Gardner (2017): What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198-220.
- Olsen, R.F. & C.J. de Montgomery (2018): Revisiting out-of-home placed children's poor educational outcomes – Is school change part of the explanation? *Children and Youth Services Review*, 88, 103-113. **(Inkluderet i afsnit 2.2)**
- Olsen, R.F., T. Egelund & M. Lausten (2011): *Tidligere anbragte som unge voksne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pan, J., J.F. Zaff & A.E. Donlan (2017): Social support and academic engagement among reconnected youth: Adverse life experiences as a moderator. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 890-906.
- Payne, A., G. Whitehurst & A. Angell (1994): The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.

- Pears, K.C., H.K. Kim, R. Buchanan & P.A. Fisher (2015): Adverse consequences of school mobility for children in foster care: A prospective longitudinal study. *Child Development*, 86(4), 1210-1226. **(Inkluderet i afsnit 2.2)**
- Pears, K.C., H.K. Kim, P.A. Fisher & K. Yoerger (2013): Early school engagement and late elementary outcomes for maltreated children in foster care. *Developmental Psychology*, 49(12), 2201-2211. **(Inkluderet i afsnit 2.6)**
- Pears, K.C., H.K. Kim & L.D. Leve (2012): Girls in foster care: Risk and promotive factors for school adjustment across the transition to middle school. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 234-243. **(Inkluderet i afsnit 2.4)**
- Pinquart, M. & M. Ebeling (2020): Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents – a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480.
- Reid, C. & P. Dudding (2006): *Building a Future Together: Issues and Outcomes for Transition-Aged Youth*. Ottawa, ON: Centre of Excellence for Child Welfare.
- Rosholm, M., B.D. Vind, N.B. Laursen, J.J. Lomholt & S.A. Nielsen (2019): *Evaluering af skolerettede og skoleunderstøttende indsatser i projekt "Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen"*. København: TrygFondens Børneforskningscenter.
- Seginer, R. (1983): Parents' educational expectations and children's academic achievements: a literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1-23.
- Servicestyrelsen (2011): *Håndbog om barnets reform*. Odense: Servicestyrelsen.
- Sherblom, S.A., J.C. Marshall & J.C. Sherblom (2006): The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 19-32.
- Silva, C.S., H. Carvalho, E. Magalhães, S. Attar-Schwartz, S. Ornelas & M.M. Calheiros (2022): Organizational social context and academic achievement of youth in residential care: The mediating role of youth-caregiver relationship quality. *Children and Youth Services Review*, 137, 1-11. **(inkluderet i afsnit 2.4)**
- Sinclair, I. & N. Luke (2024): 'Closing the Gap': How is the use of non-mainstream schools related to the educational outcomes of children in public care? *The British Journal of Social Work*, 54(6), 2486-2505. **(inkluderet i afsnit 2.2 og 2.3)**
- Somers, C.L., R.L. Goutman, A. Day, O. Enrigt, S. Crosby & H. Taussig (2020): Academic achievement among a sample of youth in foster care: The role of school

connectedness. *Psychology in the Schools*, 57(12), 1845-1863. **(Inkluderet i afsnit 2.2 og 2.5)**

Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 273-279.

Stiftelsen Allmänna Barnhuset (2017): *Letterbox Club för barn i familjehem: en intervention för att höja läsförmåga och inlärning hos barn i utsatta livssituationer*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. **(Inkluderet i afsnit 3.3)**

Strijker, J., E.J. Knorth & J. Knot-Dickscheit (2008): Placement history of foster children: A study of placement history and outcomes in long-term family foster care. *Child Welfare*, 87(5), 107-125.

Thomsen, J.-P., K.S. Kohl, S. Henze-Pedersen, K. Karmsteen, M.M. Jæger & J.L. Hansen (2019): *Læringsmiljøer i danske familier: En kortlægning af de forskellige læringsmiljøer i danske småbørnsfamilier*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tideman, E., M. Sallnäs, B. Vinnerljung & H. Forsman (2013): *Paired Reading: Ett försök i sju kommuner med lästräning för familjehemsplacerade barn*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. **(Inkluderet i afsnit 3.2)**

Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A.A. Isaksson (2011): Improving foster children's school achievements – Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35(1), 44-56.

Tordön, R. (2022): *Skolfam 2022 – En arbetsmodell som hjälper barn i familjehem att lyckas i skolan*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**

Tordön, R., M. Bladh, C.G. Svedin & G. Sydsjö (2020a): Challenging intellectual, behavioral and educational prerequisites for interventions aimed at school aged children in foster care. A compilation of Swedish test results. *Children and Youth Services Review*, 108, 1-9. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**

Tordön, R., M. Bladh, G. Sydsjö & C.G. Svedin (2020b): Improved intelligence, literacy and mathematic skills following school-based intervention for children in foster care. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**

Tordön, R., B. Vinnerljung & U. Axelsson (2014): Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study. *Adoption & Fostering*, 38(1), 37-48. **(Inkluderet i afsnit 3.4)**

- Tyre, A.D. (2012): Educational supports for middle school youths involved in the foster care system. *Children & Schools*, 34(4), 231-238. **(Inkluderet i afsnit 3.1)**
- Upadaya, K. & K. Salmela-Aro (2013): Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Vinnerljung, B., M. Berlin & A. Hjern (2010): School performance, educational attainments, and risks for unfavourable development among children. I: Socialstyrelsen (red.), *Social rapport 2010* (s. 227-266). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Vinnerljung, B. & A. Hjern (2011): Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1902-1910.
- Vinnerljung, B. & M. Sallnäs (2008): Into adulthood: a follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child & Family Social Work*, 13(2), 144-155.
- Vinnerljung, B., E. Tideman, M. Sallnäs & H. Forsman (2014): Paired reading for foster children: results from a Swedish replication of an English literacy intervention. *Adoption & Fostering*, 38(4), 361-373. **(Inkluderet i afsnit 3.2)**
- Wang, M.-T., J.B. Willett & J.S. Eccles (2011): The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Weinberg, L.A., M. Oshiro & N. Shea (2014): Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study. *Children and Youth Services Review*, 41, 45-52. **(Inkluderet i afsnit 2.6 og 3.1)**
- Zafar, B. (2011): How do college students form expectations? *Journal of Labor Economics*, 29(2), 301-348.
- Zinn, A. & M.E. Courtney (2014): Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 198-204. **(Inkluderet i afsnit 3.1)**

