



**SØREN LANGAGER, ANNA KATHRINE FRØRUP,
ANDRÉ TORRE OG CHARLOTTE LANGE HALD**

OVERGANGE – ANBRAGTE UNGES VEJE FRA SKOLE TIL UDDANNELSE

**Publikation nr. 6 fra følgeforskningen af
læringsprogrammet Lær for Livet**



**AARHUS
UNIVERSITET**
DPU

Søren Langager, Anna Kathrine Frørup,
André Torre og Charlotte Lange Hald

Overgange – anbragte unges veje fra skole til uddannelse

Publikation nr. 6 fra følgeforskning af
læringsprogrammet Lær for Livet

DPU, Aarhus Universitet 2021

Titel:

Overgange – anbragte unges veje fra skole til uddannelse

Serietitel og -nummer:

Publikation nr. 6 fra følgeforskning af læringsprogrammet Lær for Livet

Forfattere:

Søren Langager, Anna Kathrine Frørup, André Torre og Charlotte Lange Hald

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2021, Afdeling for Pædagogisk Sociologi

Emneord: Lær for Livet, anbragte børn og unge, FSA, overgange, ungdomsuddannelse, frivillige mentorer, intensive læringsforløb.

Finansiell støtte: Projektet er finansieret af Egmont Fonden

© 2021, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.com

ISBN: 978-87-7684-512-4

DOI: 10.7146/aul.421

Rapporten er fagfællebedømt

I følgeforskningsserien om læringsprogrammet Lær for Livet er tidligere udgivet:

- Anna Kathrine Frørup, Charlotte Lange Hald og Søren Langager (2020): *Lær for Livet – learning camp modellen, mentorordningen og brobygningsindsatserne*. DPU, Aarhus Universitet.
- Søren Langager, André Torre, Christian Christrup Kjeldsen og Anna Kathrine Frørup (2019): *Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling*. Aarhus Universitetsforlag, NCS/DPU.
- Charlotte Lange Hald og Søren Langager (2018): *Fortælling fra en camp – Lær for Livets Learning Camp 2016*. DPU, Aarhus Universitet.
- Anna Kathrine Frørup, Lars Ladefoged og Søren Langager (2018): *Lær for Livets Learning Camp 2014. En feltberetning*. DPU, Aarhus Universitet.
- Christian Christrup Kjeldsen, André Torre og Søren Langager (2018): *Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb*. DPU, Aarhus Universitet.

Alle publikationer kan downloades via projekter.au.dk/laer-for-livet/

Indhold

1. RESUMÉ MED FAKTA-ARK.....	5
FAKTA-ARK MED KVANTITATIVE OG KVALITATIVE FUND I KORT FORM	5
RESUMÉ AF RAPPORTEN	9
2. INDLEDNING	24
LÆR FOR LIVET-UNGE DER HAR AFSLUTTET FOLKESKOLETIDEN	24
RAPPORTENS OPBYGNING.....	26
3. DATAOVERSIGT OG METODEOVERVEJELSER	28
KVANTITATIVE DATA OG METODEOVERVEJELSER.....	28
KVALITATIVE DATA OG METODEOVERVEJELSER	28
TERMINOLOGI OVER HYPPIGT ANVENDTE BEGREBER I RAPPORTEN.....	29
4. DE DELTAGENDE UNGE I LÆR FOR LIVETS SURVEY-UNDERSØGELSE.....	31
VALIDERING AF DATAMATERIALET	31
UDDANNELSESSTATUS I SAMLET OVERBLIK FOR DE 118 LÆR FOR LIVET-UNGE.....	32
HVOR MANGE OG HVEM HAR OG HAR IKKE BESTÅET FSA	34
SAMMENFATNING.....	40
5. LÆR FOR LIVET-UNGES OVERGANGE FRA SKOLE TIL UDDANNELSE SAMMENLIGNET MED ANDRE UNGE	42
VARIATIONER – JO ÆLDRE DE UNGE BLIVER.....	42
OVERGANGE I LÆR FOR LIVET-UNGES UDDANNELSESSTATUS OVER TO ÅR SAMMENHOLDT MED UNGE GENERELT.....	43
OVERGANGE I LÆR FOR LIVET-UNGES UDDANNELSESSTATUS OVER TO ÅR SAMMENHOLDT MED ALLE ANBRAGTE/TIDLIGERE ANBRAGTE UNGE	50
SAMMENFATNING.....	54
6. DE UNGES FAGLIGE OG TRIVSELSMÆSSIGE UDVIKLING I DE FØRSTE ÅR SOM LEARNING KIDS.....	57
HAR FRAFALD BETYDNING FOR HVILKE BØRN, DER ER FORTSAT I LÆR FOR LIVET TIL AFSLUTNINGEN AF GRUNDSKOLEN? ...	57
HVILKET SEGMENT AF ALLE ANBRAGTE VURDERES LÆR FOR LIVET DELTAGERNE AT VÆRE PLACERET I?	58
DA DE UNGE VAR NYSTARTENDE LÆR FOR LIVET KIDS.....	60
MENTORORDNINGEN OG LEARNING CAMPS – LÆR FOR LIVETS TO GENNEMGÅENDE AKTIVITETSSPOR.....	66
SAMMENFATNING.....	68
7. KVALITATIVE STUDIER. LÆR FOR LIVET-UNGES AFSLUTNING AF SKOLEN OG STARTEN PÅ UNGDOMSLIVET	70
OVERGANGE I ANBRAGTE BØRN OG UNGES LIV.....	70

LÆR FOR LIVETS ERFARINGER MED OVERGANGE – BROBYGNING OG SAMARBEJDE.....	71
EMPIRI, METODER OG ANALYSESTRATEGI	72
8. OVERGANGE – DE UNGES VEJE FRA SKOLE TIL UDDANNELSE	74
STØTTE OG MED-MOTIVATION/SIGNIFIKANTE ANDRE	74
SUCCEFULDE SKOLEERFARINGER OG TRIVSEL I SKOLEN	81
SAMMENFATNING.....	86
9. LÆR FOR LIVET-UNGE I OVERGANGSTEORETISK OG RITUELT PERSPEKTIV.....	88
OVERGANGENE I UNGES LIV	88
SAMMENHÆNGE MELLEM HÅNDBLÆR AF OVERGANGE OG UDDANNELSESSTATUS	90
SAMMENFATNING.....	97
10. DE UNGES FREMTIDSVISIONER OG MÅL – EVNEN TIL AT ASPIRERE.....	99
KLARE FREMTIDSDRØMME OG/ELLER MÅL	99
INGEN KLARE MÅL ELLER VISIONER FOR FREMTIDEN.....	102
FREMTIDSDRØMME – EN VEJ VÆK FRA FORÆLDRENS LIV ELLER OP IMOD STEREOTYPIERNE?.....	106
SAMMENFATNING.....	107
11. TILBAGEBLIK PÅ TIDEN SOM LEARNING KIDS	109
DE UNGES ERFARINGER MED LÆR FOR LIVET	109
LÆR FOR LIVETS FOKUS PÅ OVERGANGE I ANBRAGTE BØRN OG UNGES LIV.....	115
SAMMENFATNING.....	117
LITTERATUR	119
BILAG. VÆRKTØJSKASSEN	123
BILAG 1. LÆR FOR LIVETS SURVEY AUGUST 2019 – DET ANVENDTE SPØRGESKEMA I WORD UDGAVE. SURVEY-UNDERSØGELSE MED ELEKTRONISK BESVARELSE (2 SIDER).....	124
BILAG 2. STATISTISK ANALYSE AF CHANCE/ODDS MED MULTINOMIAL LOGIT MODELLEN (2 SIDER).....	126
BILAG 3. STATISTISK ANALYSE AF SAMMENHÆNG MELLEM UDDANNELSESSTATUS AUGUST 2019 OG LEARNING CAMP ÅRGANG MED DIGRAM MODELLEN (3 SIDER)	129
BILAG 4: LÆR FOR LIVET-UNGE – DETALJERET TABELOVERSIGTER OVER DE 118 DELTAGERE (2 SIDER).....	132
BILAG 5. ALLE PERCENTIL FIGURER MEDTAGET '10. KLASSE' OG 'ANDET' (5 SIDER).....	134
BILAG 6. STATISTISKE ANALYSER MED DIGRAM MODELLEN (15 SIDER)	139

1. Resumé med fakta-ark

Fakta-ark med kvantitative og kvalitative fund i kort form

I undersøgelsen, der er en survey-undersøgelse gennemført i aug. 2019, indgår alle de Lær for Livet-unge, der har afsluttet grundskolens 9. klassesår i 2019 eller tidligere. I alt 118 unge.

- De unge er 15 til 19 år, med en gennemsnitsalder på 17 år.
- 51 procent er piger, og 49 procent er drenge.
- 78 procent af de unge er eller har været anbragt i plejefamilie og 22 procent på døgninstitution/opholdssted.

Samlet uddannelsesstatus for de 118 unge aug. 2019:

- 46 procent er under ungdomsuddannelse (Gymnasial/HF/EUX, EUD)
- 20 procent er på forberedende uddannelse (FGU, STU)
- 23 procent er fortsat i grundskolens 10. kl., heraf halvdelen på efterskole o.l.
- 11 procent er registreret under 'Andet', dvs. ikke registreret under pædagogiske uddannelser.

Køn og ungdomsuddannelse:

- 46 procent af pigerne og 45 procent af drengene er under ungdomsuddannelse.

Anbringelsesform og ungdomsuddannelse:

- 49 procent af de unge i plejefamilie er under ungdomsuddannelse, mens det gælder 32 procent af unge anbragt på døgn/opholdssted.
- 13 procent af de plejefamilieanbragte er på en forberedende uddannelse mod 45 procent af unge anbragt på døgn/opholdssted.

For at kunne sammenligne uddannelsesstatus med henholdsvis *unge generelt* og *alle anbragte/tidligere anbragte unge* og for at se, hvordan de unges uddannelsesmønstre udvikler sig, jo ældre de bliver, har vi delt de 118 unge op i forhold til hvilket år, de afsluttede 9. kl. (med eller uden bestået FSA). Med et aldersspænd fra 15 til 19 år betyder det, at de unge har afsluttet 9. kl. enten i 2019, 2018 eller 2017.¹

¹ Når de unge som her deles op i tre 9. kl. afslutningsår, betyder det, at der er tale om et mindre antal unge på hver afslutningsår. For 2019 er det 45 unge, for 2018 er det 40 unge og for 2017 31 unge. Én ung repræsenterer således mellem 2,2 og 3,2 procent i opgørelserne.

Survey-data for alle de deltagende Lær for Livet-unge er opgjort aug. 2019. Det betyder, at for de unge, der afsluttede 9. klasse i 2019 er opgørelsen lavet tre måneder efter afsluttet 9. klasse, for de unge, der afsluttede 9. klasse i 2018 et år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse og for de unge, der afsluttede 9. klasse i 2017 to år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse.

Sammenholdes Lær for Livet-unge med *unge generelt*, der afsluttede 9. kl. i 2019, viser det sig at:

- 78 procent Lær for Livet-unge består FSA ved afslutningen af 9. kl. For unge generelt er det 86 procent.
- 60 procent Lær for Livet-unge fortsætter efter 9. kl. i grundskolens 10. kl. For unge generelt er det 50 procent. For begge grupper gælder, at omkring halvdelen starter på efterskole.

Ses på Lær for Livet-unge sammenholdt med unge generelt, der er i gang med en *ungdomsuddannelse*, kan Lær for Livet-unge betegnes som 'langsomme startere'.

Udviklingsmønstret over to år fra august 2019 9. kl. afslutningsår til august 2017 9. kl. afslutningsår er:

9. kl. afslutningsår	Lær for Livet-unge	Unge generelt
2019	22 %	43 %
2018	48 %	86 %
2017	78 %	86 %

Tabellen viser markante forskelle i udviklingstempo mellem unge generelt og Lær for Livet-unge over de to år. Op mod halvdelen (43 procent) af unge generelt fortsætter efter afslutning af 9. kl. på en ungdomsuddannelse, og året efter følger en meget stor del af de halvtreds procent af unge generelt, der fortsatte i grundskolens 10. kl., trop, så den samlede andel af unge generelt et år og tre måneder efter 9. kl. er oppe på 86 procent. Herefter er det uændret det følgende år.

Til sammenligning kan Lær for Livet-unge således beskrives som 'langsomme startere'. Hver femte ung startede efter 9. kl. på en ungdomsuddannelse, og året efter var det kun en mindre del af de tres procent, der fortsatte i 10. kl., der nu påbegyndte en ungdomsuddannelse. Et år og tre mdr. efter afsluttet 9. kl. er knap halvdelen af Lær for Livet-unge under ungdomsuddannelse. Det store spring sker året efter, således at det samlede billede er, at efter to år og tre mdr. er fire ud af fem Lær for Livet-unge (78 procent) i gang med en ungdomsuddannelse. Det er en forskel på otte procentpoint mellem unge generelt og Lær for Livet-unge.

Ses på Lær for Livet-unge sammenholdt med unge generelt, der er på en *forberedende uddannelse*, er andelen af Lær for Livet-unge markant større.

Udviklingsmønstret over to år er:

Opgjort aug. 2019	Lær for Livet unge	Unge generelt
2019	9 %	0,3 %
2018	33 %	3 %
2017	19 %	6 %

Denne tabel illustrerer en anden forskel mellem unge generelt og Lær for Livet-unges uddannelsesmønstre. Efter afslutning af 9. eller 10. kl. i grundskolen (2018) er hver tredje Lær for Livet-ung på en forberedende ungdomsuddannelse, mod kun tre procent af unge generelt. Og for de unge, der afsluttede 9. kl. to år og tre mdr. tidligere (2017), er andelen af Lær for Livet-unge faldet til hver femte ung, men fortsat en betydeligt større andel end for unge generelt, der ligger på seks procent.

Sammenholdes Lær for Livet-unge med *alle anbragte/tidligere anbragte* unge, er nogle af rapportens opgørelser:

- 78 procent Lær for Livet-unge består FSA ved afslutningen af 9. kl. Til sammenligning er det 30 procent af *udsatte* (inkl. anbragte) elever.²
- 48 procent Lær for Livet-unge er et år og 3 mdr. efter afsluttet 9. kl. i gang med en ungdomsuddannelse. For alle anbragte/tidligere anbragte unge er det 42 procent.³

Ses på FSA og *anbringelsesform* for de anbragte unge er opgørelsen:

- Omkring 80 procent Lær for Livet-unge anbragt i *plejefamilie* består FSA i 9. kl. For alle anbragte er det omkring 50 procent.⁴
- Knap 60 procent Lær for Livet-unge anbragt på *døgninstitution eller socialpædagogisk opholdssted* består FSA i 9. kl. For alle anbragte er det lidt over 10 procent.

Rapportens anden del er et kvalitativt studie. Ti af de deltagende Lær for Livet-unge er interviewet i efteråret 2020 med dels deres tilbageblik på tiden som Learning Kids i Lær for

² KL (2020). 'Udsatte børn – nøgletal 2020', side 36. Bestået er her – ligesom i Lær for Livet – defineret som de unge, der har taget alle syv obligatoriske prøver ved afslutning af 9. kl. (skoleåret 2017/2018).

³ KL (2020), side 42.

⁴ KL (2020), side 38.

Livet, dels deres oplevelser af overgangen fra skole til uddannelse. Interviewene perspektiveres undervejs med teoretisk viden om overgange og ritualer fra skole til uddannelse blandt unge generelt.

I de unges tilbageblik på tiden som Learning Kids er de vigtigste kvalitative fund:

- Langvarige mentorforløb har haft afgørende betydning for stort set alle de unge i undersøgelsen. For nogle har mentorsamværet bidraget til både en faglig og social trivsel og udvikling, mens det for andre primært har handlet om at dyrke og styrke relationen og den personlige og sociale trivsel.
- Learning Camps har været fællesskabsdannende og rettet mod forskellige overgange – store som små – i børnenes liv. Lær for Livet har bidraget til at gøre disse overgange mere håndterbare for mange af de unge såvel som mere synlige for deres omgivelser.

Blandt fundene i interviewene med Lær for Livet-unges oplevelser af overgangen fra skole til ungdomsuddannelse er:

- Tilknytning til et fagligt og/eller socialt fællesskab i og uden for skolen har stor betydning for de unges trivsel såvel som deres håndtering af overgangen til uddannelse.
- Positive skoleerfaringer og omgivelsernes involvering og opbakning omkring skoleliv og fremtidsmål har stor betydning for de unges trivsel og uddannelsesprogression.
- Mål eller visioner for fremtiden har afgørende betydning for, hvordan de unge klarer sig uddannelsesmæssigt efter bestået FSA.
- At de unge er under ungdomsuddannelse siger ikke i sig selv noget om, hvorvidt de unge trives socialt og mentalt under uddannelsesforløbet.
- De unges fremtidsdrømme er inspireret og motiveret af biologiske forældres liv såvel som herskende anbringelses-stereotyper, som de unge enten arbejder sig væk fra eller op imod.

Resumé af rapporten

Siden 2014 har vi som forskergruppe på DPU, Aarhus Universitet, haft som opdrag fra Egmont Fonden at gennemføre følgeforskning, hvor vi har fulgt Lær for Livet og de deltagende børns skolefaglige, sociale og trivselsmæssige udvikling via kvantitative og kvalitative metodiske tilgange. Nu er tiden så kommet til vores sjette og afsluttende rapport⁵, hvor fokus er på overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse. Overgange eller transitioner, som det ofte benævnes i forskningssammenhænge, er et centralt tema inden for sociale og uddannelsesmæssige sammenhænge, og her altså overgangen fra afslutningen af folkeskoletiden til videre uddannelse, arbejde eller måske ledighed på sociale ydelser.

Rapportens opbygning og datagrundlag

Rapporten er på 100 sider plus resumé og bilag. Den er disponeret i elleve kapitler, opdelt i en kvantitativ og en kvalitativ del.

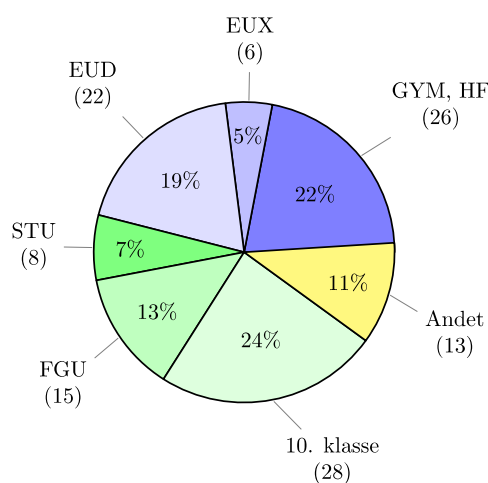
I den første del er det overordnede datasæt alle de Lær for Livet-unge, der har afsluttet 9. klasse i 2019 eller tidligere. I alt 118 unge. Unge eller deres nære voksne er i en survey-undersøgelse blevet spurgt om, hvad de unge lavede i relation til uddannelse, arbejde o.a. i august 2019. Denne dataindsamling gennemførtes af Lær for Livet og løb hen over efteråret. Den blev endeligt afsluttet i starten af 2020 med en svarprocent på 98.

Med dette datagrundlag har vi i følgeforskningen valideret data og går i rapporten i dybden med statistiske beskrivelser og analyser af de deltagende Lær for Livet-unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse. Det sammenholdes undervejs med statistisk baseret viden om andre anbragte børn og unge og unge generelt på samme alderstrin og deres overgangsmønstre fra grundskolen til tiden efter. Her anvendes primært data fra Danmarks Statistik, Børne- og Undervisningsministeriets databanker og datakørsler gennemført af Kommunernes Landsforening, Social- og Integrationsministeriet og VIVE.

I rapportens anden del bygger beskrivelser og analyser på kvalitative data, først og fremmest via interview med 10 af de 118 Lær for Livet-unge. De har alle bestået folkeskolens afgangseksamen og er mellem 17 og 19 år på interviewtidspunktet. I gennemsnit varer interviewene en time, og nogle af interviewene har pga. Covid-19 måttet gennemføres telefonisk. De ti unge er fordelt på seks unge, der er i gang med en ungdomsuddannelsen, to unge, der går på en forberedende uddannelse, og to unge, der ikke er i gang med et uddannelsesforløb.

⁵ De forudgående forskningsrapporter kan downloades via projekter.au.dk/laer-for-livet/. Undervejs i nærværende rapport refereres til nogle resultater og fund fra disse.

Undervejs inddrages også fund i tidligere rapporter fra følgeforskningen, som blandt andet kan belyse hvilket segment af anbragte børn og unge, Lær for Livet-deltagerne repræsenterer, og om der kan spores sammenhænge mellem børnenes faglige testresultater og trivselsmønstre indsamlet tidligere på Lær for Livets camps og deres uddannelsesstatus som unge i dag. I Figur 1 til højre er en samlet oversigt over uddannelsesstatus.



Den kvantitative del

Kapitel 3 er det indledende kapitel med dataoversigt, metodeovervejelser og den anvendte terminologi. Her er to terminologiske afgrænsninger vigtige for de kommende kapitler:

- **FSA** (folkeskolens afgangseksamen). Her anvendes Undervisningsministeriets definition på beståkrav: "For at bestå folkeskolens afgangseksamen skal eleven aflægge syv obligatoriske prøver. Eleven skal opnå en gennemsnitskarakter på 2,0 (ingen oprunding) i de syv prøver."
- **Uddannelsesstatus**. Begrebet anvendes ofte i rapporten, når vi opgør hvilken aktivitet, de unge er rubriceret under. Gennemgående opererer vi med fire kategorier under uddannelsesstatus:
 - Ungdomsuddannelser. I de fleste tabeller/figurer er delt op i gymnasiale uddannelser (GYM., HF og EUX) og erhvervsuddannelser (EUD), andre steder samlet i én kategori.
 - Forberedende uddannelser. FGU, og STU, hvor vi ofte anvender FGU som samlebegreb. De forberedende uddannelser regnes i rapporten ikke med som ungdomsuddannelser.
 - 10. klasse. De unge, der efter 9. klasse er fortsat i grundskolens 10. klasse, heraf mange på efterskole.
 - 'Andet' er en samlebetegnelse for de unge, der ikke er med registreret under ovennævnte uddannelsesformer. Unge, der måske er i arbejde, har sabbatår, er på sociale ydelser m.v. Det dækker også over unge, hvor der under enkelte spørgsmål i survey-undersøgelsen manglede oplysninger.

Kapitel 4. Her præsenteres de deltagende 118 Lær for Livet-unge med samlede oversigter og beskrivelser af deres uddannelsesstatus pr. 1. august 2019. Alle data stammer her fra survey-undersøgelsen.

I Figur 1 ovenfor er der en oversigt over de uddannelsesformer, 10. klasse og andet, de 118 deltagende Lær for Livet-unge er fordelt på. Oversigten er i procent, og antallet af unge er angivet i parentes. Den største gruppe er 10. klasse (24 %), mens de gymnasiale uddannelser med 22 % er næsten lige så stor. Den anden ungdomsuddannelse, erhvervsuddannelsen, er på 19 %. Så følger størrelsesmæssigt FGU (13 %), STU (7 %) og EUX (5 %). Endelig er der gruppen med 'Andet', som er på 11 %.

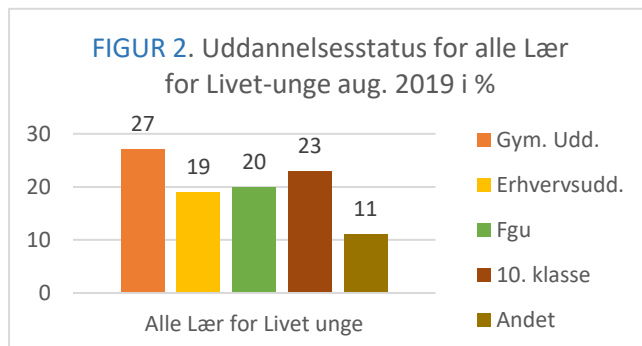
Andre basisoplysninger er:

- Alder. De 118 unge er i aldersgruppen 15 til 19 år. Gennemsnitsalderen er 17 år, og 28 % af de unge er 18 eller 19 år.
- Køn. Der er stort set lige mange piger og drenge; pigerne udgør 51 % og drengene 49 %. Det er lidt atypisk i forhold til anbringelsesområdet som helhed, hvor der er en overvægt af drenge
- Anbringelsesform. Her er opgørelsen, at 78 % er eller har været anbragt i plejefamilie og 22 % på døgninstitution/opholdssted. Denne fordeling er tæt på fordelingen af alle anbragte i samme aldersgruppe, hvor 76 % er i plejefamilie og 24 % på døgn/opholdssted.
- FSA. På opgørelsestidspunktet august 2019 har 78 % bestået FSA.

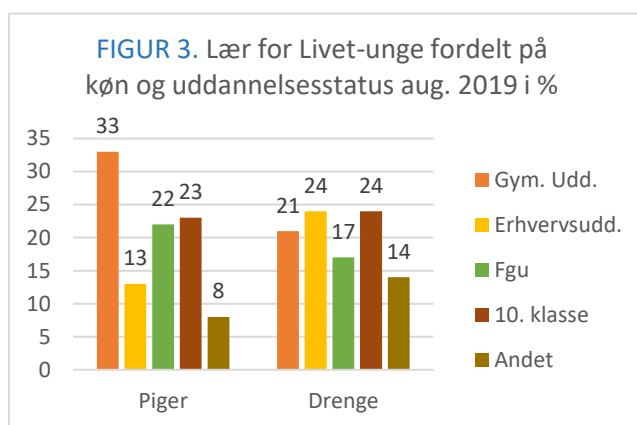
Samles Figur 1's EUX og GYM./HF under ungdomsuddannelser og FGU og STU i den forberedende uddannelsesgruppe, er uddannelsesstatus august 2019 opgjort i Figur 2.

Det samlede indtryk er, at ud af de 118 unge, er 89 % enten i gang med en ungdomsuddannelse eller har gode chancer for at komme det i kraft af, at de enten er på uddannelsesforberedende ungdomsuddannelser (FGU mv.) eller er fortsat på grundskoleniveau. Der er således kun 11 % unge, hvis

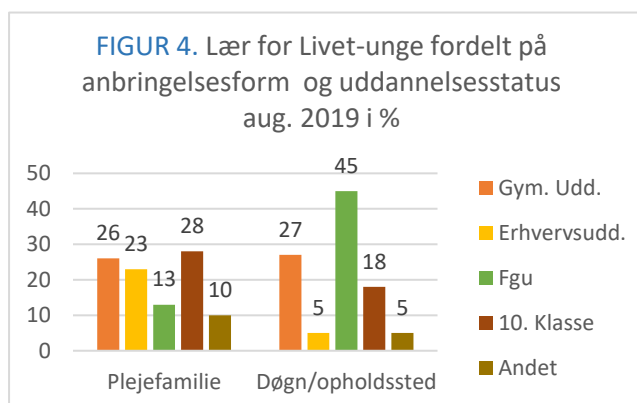
gøremål så at sige svæver i det uvisse, idet de ikke er tilknyttet pædagogiske uddannelsesinstitutioner i den brede definition.



Hvordan uddannelsesstatus ser ud, hvis den sammenholdes med køn, er vist i Figur 3. Her er der variationer mellem piger og drenge, hvoraf de to mest markante er, at der på de gymnasiale uddannelser er 33 % piger mod 21 % drenge. Og modsat, når det drejer sig om erhvervsrettede uddannelser, hvor der kun er 14 % piger mod 24 % drenge.



Figur 4 illustrerer uddannelsesstatus sammenholdt med anbringelsesform. Her er der bemærkelsesværdige resultater. Især det at der procentvis er samme andel af unge anbragt i plejefamilie og unge anbragt på døgn/opholdssteder, der er på gymnasiale uddannelser. Dernæst, at der er en større andel unge anbragt i plejefamilie (23 %) sammenholdt med unge anbragt på døgn/opholdssted (5 %), der er på en erhvervsuddannelse. Samtidig er der en markant forskel, hvad angår unge på de forberedende uddannelser (FGU). Her er op mod halvdelen af unge anbragt på døgn/opholdssted (45 %) ved opgørelsen august 2019 noteret, mens den tilsvarende andel af unge anbragt i plejefamilier er 13 %. Og 28 % af de plejefamilieanbragte er fortsat i 10. klasse/efterskole efter afslutning af 9. klasse mod 18 % af de unge anbragt på døgn/opholdssteder.

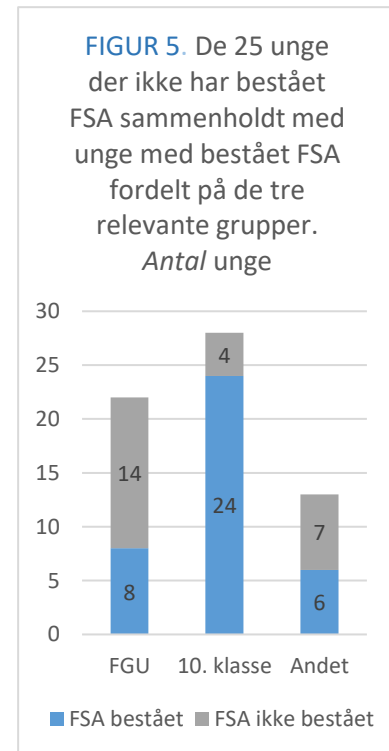


Det leder frem til det sidste aspekt, der inddrages i kapitel 4. Indledningsvis nævntes, at en meget stor andel af de 118 unge har bestået FSA. Kun 21 % – svarende til 25 unge – har ikke bestået folkeskolens afgangseksamen ved opgørelsen august 2019.

I procent er kønsfordelingen, at 25 % af pigerne ikke har bestået FSA mod 19 % drenge. Der er altså en lidt større andel drenge, der består FSA sammenholdt med piger. Ses på procentvise forskelle i forhold til anbringelsesform, er det 13 % plejefamilieanbragte, der ikke har bestået FSA, og 41 % af unge anbragt på døgn/opholdssted – altså en markant forskel.

Da det ikke er muligt at påbegynde en ungdomsuddannelse uden bestået FSA, er de 25 unge uden FSA i Figur 5 indplaceret i tre uddannelsesstatusgrupper. Umiddelbart er det overraskende, at når den største gruppe unge i forhold til uddannelsesstatus (Figur 1) er i 10. klasse, betyder det ikke, at det er unge, der fortsætter i grundskolen på 10. klasseniveau for her at gennemføre en FSA. Kun fire unge ud af de i alt 28 unge i denne gruppe har ikke bestået FSA, men at det egentlig ikke er så uventet, tager vi op i kapitel 5.

Forventeligt var også, at en del unge uden FSA ville starte på forberedende ungdomsuddannelse, hvor det er muligt at arbejde med forskellige faglige aktiviteter og gennemføre FSA, og det holder stik. Ud af de 22 unge, der er startet her, er det 14 unge, der ikke har bestået FSA, mens det i den sidste gruppering 'Andet' er 13 unge ligeligt fordelt mellem unge med og uden FSA.



Det samlede indtryk af de 118 Lær for Livet-unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse opgjort august 2019 må betegnes som meget positivt.

Kapitel 5. Her lægges en tidslinje ind over datamaterialet med de 118 Lær for Livet-unge, og kapitlet er omdrejningspunktet i den kvantitative del af rapporten.

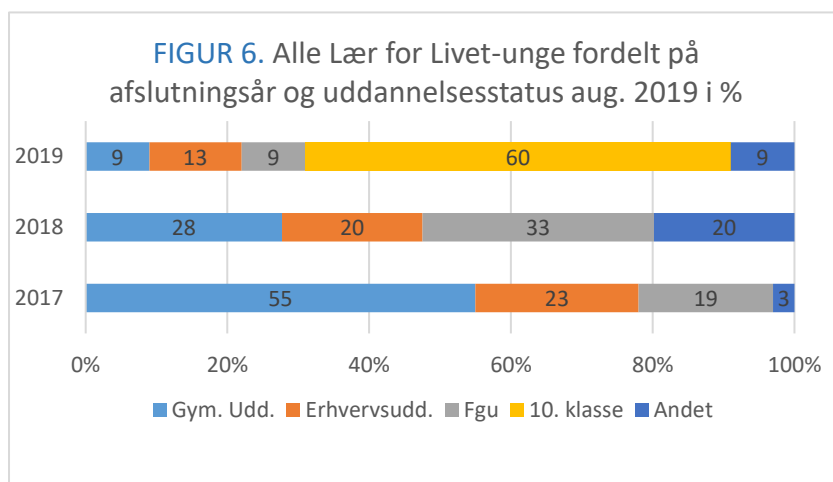
Når der laves statistiske opgørelser over uddannelsesmønstre såvel i forhold til unge generelt som i forhold til andre anbragte/tidligere anbragte unge, er hvilket 9. klasse afslutningsår, det drejer sig om, sædvane. For at kunne sammenholde Lær for Livet-unge med andre unge, har vi derfor delt op i de tre afslutningsåre i forhold til hvilket år, de afsluttede 9. klasse med eller uden bestået FSA opgjort august 2019:

- 2019: Unge tre måneder efter afsluttet 9. klasse.
- 2018: Unge et år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse.
- 2017: Unge to år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse.⁶

⁶ Når de unge som her deles op i tre 9. klasse afslutningsår, betyder det, at der er tale om et relativt lille antal unge på hver afslutningsår. For 2019 drejer det sig om 45 unge, for 2018 er det 40 unge og for 2017 31 unge. En ung repræsenterer således mellem 2,2 og 3,2 procent i opgørelserne. Samtidig skal nævnes, at der var to unge, der afsluttede 9. klasse allerede i 2016. De er udeladt i de følgende figurer, således at der kun er medtaget tre afslutningsåre.

Figur 6 kan illustrere idéen hermed.

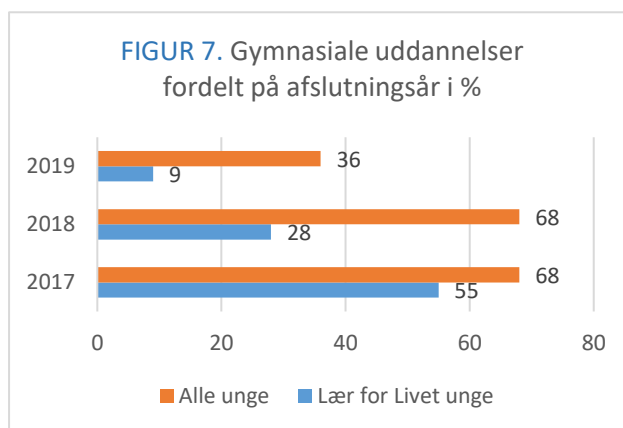
Et første indtryk er, at de 23 % af unge generelt, der fortsatte i 10. klasse alle er fra afslutningsår 2019 (gul markering), og her udgør de 60 % af årgangen. Og generelt ses der store variationer over de unges uddannelsesstatus alt efter hvilken afslutningsår, der er tale om.



I det følgende sammenholder vi Lær for Livet-unges overgangsmønstre ift. ungdomsuddannelse med *unge generelt*.

I Figur 7 sammenholdes med data fra Undervisningsministeriets databank, der opgør årgangsvist med de tidsintervaller, vi også har anvendt. Figuren illustrerer, at Lær for Livet-unge kan benævnes 'langsomme startere'. Umiddelbart efter afslutningen af 9. klasse i 2019, fortsætter 36 % af unge generelt på de gymnasiale uddannelser mod ni % Lær for Livet-unge.

Men over de to år ændres mønstret, således at unge generelt et år efter afsluttet 9. klasse er næste fordoblet til 68 %, mens Lær for Livet-unge kun er oppe på 28 % (dog en tredobling fra året før). På afslutningsår 2017, altså to år efter afsluttet 9. klasse, er der ikke sket en procentvis øgning af unge generelt, mens der er sket næsten en fordobling i den procentvise andel af Lær for Livet-unge.



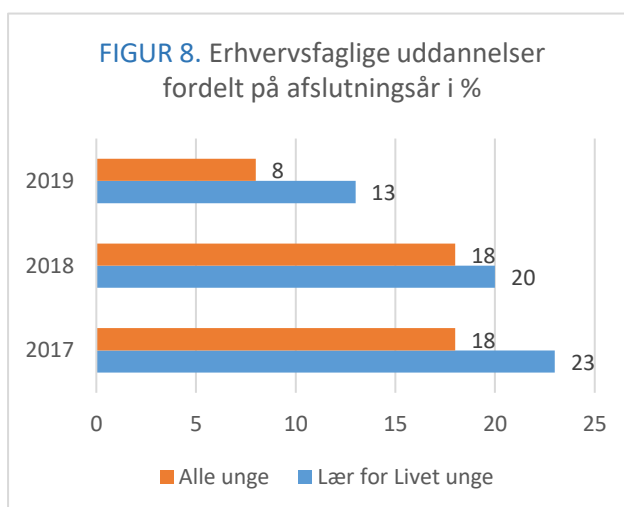
- To år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse er det således 68 % af unge generelt, der er på en gymnasial uddannelse, mens 55 % Lær for Livet-unge er det. En difference på 13 procentpoint.

Et andet ikke-ventet mønster i Figur 7, er, at kun omkring en tredjedel af unge generelt går direkte fra afsluttet 9. klasse til de gymnasiale uddannelser. Ses her på opgørelser fra afslutningsår 2019, er det som nævnt i Figur 6 60 % af Lær for Livet-unge, der fortsætter med grundskolens 10. klasse. For unge generelt er det halvdelen (49,2 %), og et fællestræk mellem

unge generelt og Lær for Livet-unge er, at halvdelen fortsætter på efterskole efter 9. klasse. For begge grupper kan tilføjes, at kun en mindre del mangler at gennemføre FSA.

- På afslutningsår 2019 var det blandt unge generelt 14 %, der ikke havde bestået FSA.
- På afslutningsår 2019 var det blandt Lær for Livet-unge 22 %, der ikke havde bestået FSA, og som nævnt i Figur 5 var der ud af de 28 unge, der fortsatte på 10. klasse/efterskole, kun fire unge, der ikke havde bestået FSA.

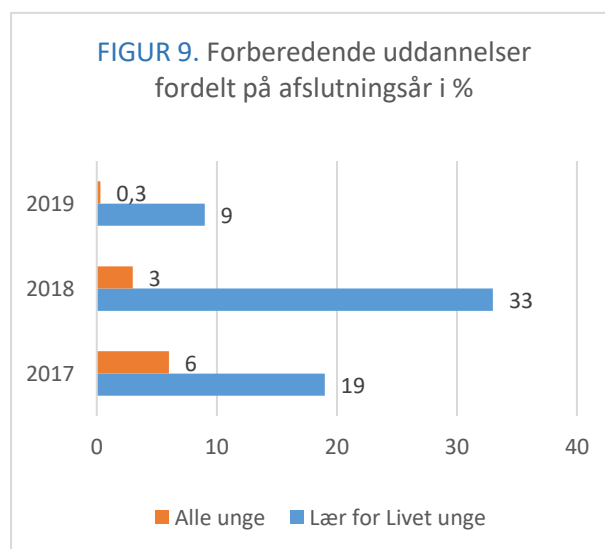
I Figur 8 sammenholdes unge generelt med Lær for Livet-unge i forhold til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. Her er der ikke som under de gymnasiale uddannelser markant forskellige udviklingsmønstre, og der er relativt små forskelle i den andel i procent af de unge i de to grupper, der er på en erhvervsuddannelse.



For Lær for Livet-unge med 13 %, der fortsætter på denne uddannelse ved afslutning af 9. klasse i 2019, og for afslutningsår 2017 – altså 2 år og 3 mdr. efter afsluttet 9. klasse er andelen oppe på 23 % – omkring en fjerdedel af alle Lær for Livet-unge på dette afslutningsår, dvs. en forskel på 10 procentpoint.

Samme stigning er der også blandt unge generelt fra 2019 til 2017 afslutningsårene; dog er der her lidt færre unge (5 %), der er under erhvervsuddannelse.

Den sidste figur, der medtages her, er Figur 9. De forberedende grunduddannelser (FGU) er ikke med under de 'rigtige' ungdomsuddannelser, men er med en knapt så skolepræget profil og med løbende optagelse og mulighed for at tage en FSA eller forbedre den en mulighed for en del udsatte eller skoletrætte unge.



Set i forhold til Lær for Livet-unge er det da også den under de fire kategorier under 'Uddannelsesstatus', der er mest markant, hvad angår forskelle mellem unge generelt og Lær for Livet-unges aktivitetsmønstre efter afsluttet 9. klasse. Efter afslutningen af 9. klasse i 2019 påbegynder 9 % Lær for Livet-unge en for-

beredende uddannelse, og for afslutningsår 2018 er det en tredjedel af alle Lær for Livet-unge, der er på denne uddannelsesform. Den markante stigning her et år efter afslutningen af 9. klasse kan skyldes, at mange Lær for Livet-unge fortsætter her efter 10. klasse eller er droppet ud fra en ungdomsuddannelse.

For unge generelt er ses af Figur 9, at en forberedende uddannelse er en undtagelse. Næsten ingen (0 % med procentafrounding, 0,3 % uden) fortsætter direkte efter 9. klasse på denne uddannelsesform, og året efter er det steget lidt til 3 % for på afslutningsår 2017 – 2 år og 3 mdr. efter afslutning af 9. klasse at være oppe på 6 %. Fortsat langt under de 19 % Lær for Livet-unge på samme afslutningsår.

Når Lær for Livet-unges uddannelsesstatus sammenholdes med unge generelt, ser den procentvise andel af unge på de forberedende uddannelse ud til at udgøre den største forskel i uddannelsesmønstre. Og for Lær for Livet-unge kan tilføjes, at de forberedende uddannelser ikke kun medtager FGU, men også STU, der er målrettet unge i særligt vanskelige situationer, f.eks. med psykosociale problemer eller mentale problemstillinger som angst, depression og meget lavt selvværd. For Lær for Livet-unge er det 20 %, når FGU og STU i Figur 1 slås sammen til 'forberedende uddannelse', og det er altså mere end en tredjedel af de unge, der er på STU. Og som det uddybende er nævnt i rapporten, er en stor del af dem piger.

Det overordnede indtryk af uddannelsesstatus for Lær for Livet-unge sammenholdt med unge generelt er:

- 86 % af unge generelt består FSA ved afslutningen af 9. klasse i 2019. For Lær for Livet-unge er det 78 %.
- 50 % af unge generelt fortsætter efter 9. klasse i 10. klasse. For Lær for Livet-unge er det 60 %, og i begge grupper går halvdelen på efterskole.
- En meget lille del (0,3 %) af unge generelt fortsætter efter 9. klasse på FGU, mens det for Lær for Livet-unge er 9 %. For afslutningsår 2017 er procenttallene 6 % for unge generelt og 19 % for Lær for Livet-unge.
- 43 % af unge generelt på afslutningsår 2019 fortsætter efter 9. klasse på en ungdomsuddannelse, mens det gælder 22 % Lær for Livet-unge. Udviklingen over to år mindsker forskellen markant, idet 86 % af unge generelt på afslutningsår 2017 er på en ungdomsuddannelse, mens det er 78 % for Lær for Livet-unge. En forskel på otte procentpoint.⁷

I kapitel 5's anden del er temaet Lær for Livet-unge sammenholdt med *alle anbragte/tidligere anbragte* unges uddannelsesstatus. Her er der ikke samme muligheder for detaljerede år for år sammenligninger som for unge generelt, da der ikke foreligger opgørelser med samme statistiske detaljeringsgrad for anbragte/tidligere anbragte unge. Afsættet er data fra først og

⁷ Figur 7 og 8 summeret.

fremmest Kommunernes Landsforening (KL) og i mindre grad Social- og Indenrigsministeriet (SIM) og VIVE.

En opgørelse fra KL i 2020 over andelen af *udsatte*⁸ elever i skoleåret 2017/2018, der gennemfører og består FSA med alle syv prøviefag ved afslutningen af 9. klasse i 2018, kan sammenholdes med opgørelsen af Lær for Livet-unge ved afslutningen af 9. klasse i 2019. Der er ikke de store statistiske variationer mellem socialt udsatte og anbragte/tidligere anbragte unge i forhold til skolefaglige præstationer fra år til år.

Sammenlignes de to opgørelser, er der meget store procentvise forskelle:

- 30 % af alle udsatte elever består FSA ved afslutningen af 9. klassetrin i KL's opgørelse 2018.⁹
- 78 % af anbragte Lær for Livet-unge består FSA ved afslutningen af 9. klassetrin i 2019.

Altså en forskel på 48 procentpoint, og selvom der indregnes en usikkerhedsmargin, fordi KL's opgørelse er over årgang 2018, og den omhandler udsatte unge og ikke kun anbragte unge, må forskellen sige at være markant.

Næste sammenligning med data fra KL 2020 ser på, om der er forskelle ift. køn.

- I opgørelsen over udsatte elever i skoleåret 2017/2018 er andelen af piger, der består FSA 37 %, mod 25 % af drengene.¹⁰
- For Lær for Livet-unge er mønstret modsat. Her er det 76 % af pigerne, der består FSA, mod 81 % af drengene.

Ses der på FSA og anbringelsesform, er der i KL-undersøgelsen en direkte opgørelse over anbragte elevers anbringelsesform, og i denne undersøgelse sammenfattes det, at "Omkring halvdelen af anbragte i plejefamilier tager afgangseksamen i 9. klasse, og hver tiende anbragte på døgninstitution eller socialpædagogisk opholdssted tager afgangseksamen i 9. klasse."¹¹ Holdes det op mod Lær for Livet-unge på afslutningsår 2019 er den procentvise forskel mellem alle anbragte unge og de deltagende Lær for Livet-unge følgende:

- Omkring 50 % af alle anbragte i plejefamilier består FSA i 9. klasse, mens den tilsvarende andel omkring 80 % for Lær for Livet-unge.
- Lidt mere end 10 % af alle anbragte på døgninstitution eller socialpædagogisk opholdssted består FSA i 9. klasse, mens den tilsvarende andel ligger omkring 60 % for Lær for Livet-unge.

⁸ Altså både anbragte og udsatte under forebyggende sociale tilbud.

⁹ KL (2020). 'Udsatte børn – nøgletal 2020', side 36. Her bemærkes, at det kun er den andel, der består FSA umiddelbart ved afslutningen af 9. klassetrin, der er opgjort.

¹⁰ KL 2020 side 38.

¹¹ KL 2020, side 5. Afslutningsår 2018.

På ny en bemærkelsesværdig forskel. For plejefamilieanbragte ligger Lær for Livet-unge omkring 30 procentpoint højere end alle anbragte i andelen, der består FSA, mens forskellen for døgn/opholdssteder er omkring 50 procentpoint.

Den sidste sammenligning med en KL-opgørelse, der medtages her, er en opgørelse over anbragte unge i gang med en ungdomsuddannelse ni måneder efter 9./10. klasse. Sammenholdes denne med de Lær for Livet-unge, der afsluttede 9. klasse i 2018. og som altså har haft mulighed for at gennemføre 10. klasse i skoleåret 2018/2019, ses at:

- 42 % af alle anbragte unge er under ungdomsuddannelse.¹²
- 48 % af Lær for Livet-unge er under ungdomsuddannelse.

Sammenholdt med den procentvis meget store forskel mellem Lær for Livet-unge og alle anbragte unge, der bestod en adgangsgivende FSA efter 9. klasse, må en forskel på seks procentpoint flere Lær for Livet-unge under uddannelse sammenholdt med alle anbragte ungelidt mere end et år efter afsluttet 9. klasse i grundskolen betegnes som relativt beskeden.

Kapitel 6. I dette kapitel er ærindet at pejle dels i hvilket segment, Lær for Livet børn og unge kan placeres inden for i spektret for alle anbragte børn og unge, dels at se på, om det er muligt at identificere, om deltagelsen i Lær for Livet har haft betydning for, hvordan det er gået med de deltagende Lær for Livet-unges overgang fra skole til ungdomsuddannelse.

Når vi som i foregående kapitel har sammenholdt Lær for Livet-deltagernes beståelsesprocenter for FSA og placering inden for ungdomsuddannelsesfeltet i de første år efter afslutningen af 9. klassestrin med andre anbragte unge, må det perspektiveres i forhold til, hvor de deltagende Lær for Livet-unge er indplaceret, hvad angår fagligt niveau. Hvor placerer de sig mellem de fagligt allermest udsatte anbragte børn og unge og de anbragte, for hvem anbringelsen ikke synes at spille ind på deres skolegang og faglige niveau sammenholdt med ikke-anbragte børn og unge?

Dette spørgsmål undersøgte vi i Rapport 2 med konklusionen:

- Når de 118 Lær for Livet-unge sammenholdes med andre anbragte/tidligere anbragte, vil det være forventeligt mht. FSA og uddannelsesstatus at finde dem i 'midtergruppen' af alle anbragte/tidligere anbragte unge.

Et andet spørgsmål er, hvorvidt det relativt store frafald af Lær for Livet-børn undervejs fra starten på Lær for Livet til afslutningen seks år senere har haft betydning ift. de 118 unge, som er med i rapporten. Dette er undersøgt med konklusionen:

¹² KL 2020, side 42.

- Der ikke noget, der peger i retning af, at det ville have ændret væsentligt på fordelingen i uddannelsesstatus mv. i rapporten her, hvis de framelde havde været med i populationen.

I kapitlets anden del ser vi tilbage på 'de unge, da de var børn' og de første år som Learning Kids i læringsprogrammet. Vi sammenholder data fra faglige test og trivselsmålinger fra Rapport 1 og Rapport 2 med de deltagende 118 Lær for Livet-unges uddannelsesstatus ved opgørelsen i 2019.

Vi illustrerer gennem forskellige figurer sammenhænge mellem de unges faglige og trivselsmæssige niveau i de første år som deltagere i Lær for Livet med deres uddannelsesstatus i dag. Blandt konklusionerne er:

- Unge, der i dag er på en gymnasial uddannelse, scorede gennemsnitligt højere på de faglige test, de gennemførte i et det første år, de var deltagere i Lær for Livet.
- Jo færre emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder, børnene havde ved starten på Lær for Livet målt via SDQ, desto bedre var deres prognose for at bestå FSA ved afslutningen af grundskolen.
- Sammenhængen mellem uddannelsesstatus august 2019 og mentorrelation er signifikant. Unge med fuld mentorrelation vælger i højere grad en gymnasial uddannelse end unge med delvis mentorrelation.

Især sidste punkt i konklusionen, at længerevarende mentorrelationer afspejles i, at de unge efter grundskolen i højere grad starter på en gymnasial ungdomsuddannelse end andre Lær for Livet-unge, er et af de spor, vi følger i den følgende kvalitative del af rapporten.

Den kvalitative del

Kapitel 7. Her introduceres til den kvalitative del af rapporten, og det empiriske grundlag præsenteres såvel som den kvalitative metode og analysestrategiske tilgang som afsat for de næste kapitler.

- 10 ud af de 118 deltagende unge er interviewet i efteråret 2020. Interviewene er således gennemført et år efter opgørelsen af de kvantitative data i august 2019 og rummer for nogle af de interviewede unge indblik i frafald og start på nye uddannelser efter 2019.
- Kriteriet for udvælgelsen af de unge var dels, at de skulle være blandt 'ældre' unge med længere erfaringer ift. overgangen fra skole til uddannelse, dels at de skulle repræsentere såvel unge på ungdomsuddannelse, på forberedende uddannelse og uden for uddannelsessystemet
- Varighed af interviewene er i gennemsnit en time
- Under temaet tilbageblik på tiden som Learning Kid er suppleret med tidligere interview.

Kodningen af de transskriberede interview sker gennem meningskondensering, der bygger på de forskellige respondenters forståelse, selvforståelser og omverdensforståelser i forbindelse med livets og skolelivets overgange samt håndteringen af disse. Undervejs er teoretiske begreber benyttet som analytiske redskaber til at forstå og rammesætte empirien.

Kapitel 8 præsenterer nogle af de overordnede faktorer, der har vist sig som afgørende for de unges trivsel og uddannelsesprogression, herunder håndteringen af overgangen mellem grundskolen og deres videre uddannelsesforløb. Omgivelsernes involvering og opbakning såvel som positive skoleoplevelser viser sig som afgørende for de unges skoletrivsel i almindelighed og for, hvordan de senere klarer overgangen fra grundskolen og videre ud i livet.

Vi kan iagttage en tendens til, at de unge, der har oplevet en meningsfuld tilknytning i folkeskoletiden af enten social eller faglig karakter, også er dem, der bedst skaber en tilknytning til uddannelsessystemet efter afsluttet FSA, og at flere af disse unge også kommer videre og får etableret sig inden for en ungdomsuddannelse.

Familier/omsorgspersoner, venner, klassekammerater, mentorer, lærere, læringsmiljøer m.m. viser sig at have afgørende betydning for de unges muligheder for at kunne positionere sig og udvikle sig både socialt og fagligt efter afslutning af folkeskoletiden. Omvendt ser vi også, hvordan en manglende opmærksomhed og reaktion fra omverdenen gør, at de unge mister orientering og motivation og har vanskeligt ved at holde sig på uddannelsessporet.

- Positive skoleerfaringer og omgivelsernes involvering og opbakning omkring skoleliv og drømme har betydning for de unges trivsel, uddannelsesprogression og uddannelsesstatus.
- Tilknytning til et fagligt og/eller socialt fællesskab i og uden for skolen har betydning for de unges trivsel såvel som for deres håndtering af overgange.

Kapitel 9. I kapitlet anlægger vi et overgangsteoretisk perspektiv på de interviewede unges håndtering af overgangen mellem grundskole og videre uddannelse, og vi undersøger hvilke overgangsritualer, der i den sammenhæng er i spil.

I udskolingsperioden og særligt i tiden op til og omkring FSA-eksamen forberedes de unge på det nye uddannelsesliv dels gennem symbolske ritualer i form af både fortællinger om og besøg på forskellige uddannelsesinstitutioner, men overvejende gennem praktiske ritualer, hvor de unge gennem øget lektie- og opgaveaktivitet, både kognitivt og non-kognitivt, skal vænne sig til de nye uddannelsesforhold og lære at håndtere de nye krav. De unge, der har tilegnet sig ny viden og nye erkendelser gennem disse 'prøvelser', synes i langt højere grad at have succes med at springe direkte videre til en ungdomsuddannelse og integrere sig på dette nye uddannelsesniveau. Overgangsritualerne kommer i disse sammenhænge til at stå som vækstgivende – meningsfulde, opbyggende og støttende – aktiviteter i overgangen mellem grundskolen og et fortsat uddannelsesliv.

I lyset af vores kvalitative undersøgelse kan det være vanskeligt at se gennemgående og/eller gentagne mønstre. De unge har noget forskelligt med sig og håndterer deres liv – udfordringer og muligheder – meget forskelligt og på forskellige tidspunkter i deres liv. Men alligevel tegner der sig et gennemgående billede af vigtigheden af at støtte børn og unge i deres håndtering af overgange og hjælpe dem med at få styrket de centrale kompetencer, der skal til for at komme fra det ene stadie til det næste.

Der synes tillige at tegne sig et billede af, at der mangler hjælp i overgangene og dermed konkret og systematisk hjælp til de unge, der er strandet i overgangen og ikke er i gang med noget. Den manglende struktur og de diffuse krav, som de unge giver udtryk for hersker her, viser sig ikke kun at hæmme unges, men også de nære omsorgspersoners muligheder for overblik og aktion. Omgivelsernes betydning, herunder også de strukturelle rammer og måder at organisere skole- og uddannelsesliv på, kan absolut ses som afgørende for de unges trivsel og for deres oplevelse af at kunne fastholde deres tilknytning til uddannelsessystemet og komme videre i livet.

Vi ser også, at for de unge, der ikke har opnået at lande i en ungdomsuddannelse endnu, kan deres evne til at være i bevægelse og i gang med noget være afgørende for deres trivsel og muligheder for at nå til et ungdomsuddannelsesniveau på et tidspunkt. Vi ser også, at de unges uddannelsesstatus ikke behøver at sige noget om, hvorvidt de unge er i trivsel og progression, eller om de er på vildspor. Vi ser, at variationen af mulige veje er afgørende for, om de unge kan arbejde sig frem i uddannelseslivet, og at det har betydning for, om de gennemfører en ungdomsuddannelse på et tidspunkt.

- Håndtering af overgange handler i særdeleshed om de unges håndtering af dertil knyttede overgangsritualer, og at de unge opfatter disse som vækstgivende – meningsfulde, opbyggende og støttende – aktiviteter i overgangen mellem grundskolen og et fortsat uddannelsesliv.
- De unges uddannelsesstatus siger ikke nødvendigvis noget om, hvorvidt de unge er i trivsel og progression eller om de er på vildspor.

Kapitel 10. Her ser vi på de interviewede unges fremtidsvisioner og evnen til at aspirere, og hvilken betydning disse forhold har for de unges håndtering af overgange såvel som for deres uddannelsesstatus.

Gennemgående tegner der sig et billede af, at det at have nogle mål eller visioner for fremtiden har afgørende betydning for, hvordan de unge klarer sig efter deres FSA. Vi kan også se, at de, der klarer sig bedst og får etableret sig mest gnidningsfrit i en ungdomsuddannelse, er dem, der evner at aspirere, dvs. at drømme og i en samtidig bevægelse lade disse drømme udvikle sig og modnes inden for en kompleks forestillingsramme. Karakteristisk for disse unge og deres aspirationer er, at de har haft mulighed for at dele og forme deres fremtidsdrømme i forskellige fællesskaber.

Det er tydeligvis vigtigt for de unge, at deres drømme får lov at gro og udvikle sig og ikke ignoreres eller devalueres. Igen viser omgivelserne og de strukturelle rammer sig som vigtige elementer for progression og trivsel. Det handler ikke bare om at kunne finde på, men også om muligheden for at lade drømmene vokse; vokse ind i en større og bevægelig fortælling, som det er muligt at relatere til en realistisk forestilling om fremtiden.

Vi ser også, hvordan flere af de unge bevidst stræber efter et liv, der ikke ligner deres biologiske forældres. Forældrene kommer her til at fungere som 'omvendte rollemodeller', hvor de unge bruger forældrenes situation som billede på det liv, de ikke selv ønsker at havne i med f.eks. manglende uddannelse og ringe muligheder.

Vi ser parallelt hermed, hvordan flere unge efterstræber et liv, som går på tværs af de fordomme, der knytter sig til livet som anbragt. De unge forsøger her at bryde med de stigmatiseringsmekanismer, som de ellers oplever at ligge under for, når omverdenen på forskellige måder og i henhold til herskende diskurser og stereotyper, selvfølgeliggør de anbragte unges tvivlsomme position og manglende fremtidsmuligheder.

- Mål eller visioner for fremtiden har afgørende betydning for, hvordan de unge klarer sig efter deres FSA.
- Den manglende struktur og de diffuse krav, der dominerer livet for de unge, der er strandet i overgangene, hæmmer deres såvel som de nære omsorgspersoners mulighed for skabe overblik og gå i aktion.
- De unges fremtidsdrømme er inspireret og motiveret af biologiske forældres liv såvel som herskende anbringelsesstereotyper; forhold og forestillinger, som de unge enten arbejder sig væk fra eller op imod.

Kapitel 11 afslutter rapporten. Her giver vi plads til de interviewede unges tilbageblik og oplevelser af deres tilknytning til Lær for Livet med fokus på deres deltagelse i Learning Camps og mentorordning. Afslutningsvist runder vi af med læringsprogrammet Lær for Livets fokus på overgange i de anbragte børn og unges liv.

Lær for Livets overordnede formål om at forbedre anbragte børn og unges faglige og sociale skoletrivsel har haft til hensigt at optimere mulighederne for, at de opnår en ungdomsuddannelse efter afsluttet FSA. Denne ambition har været baseret på tiltag som Learning Camps, mentorordninger og brobygningstiltag, og disse tiltag har på forskellig vis grebet ind i de anbragte børn og unges liv og har med forskellig kraft støttet op omkring de overgange, som de unge har mødt undervejs i livet.

Learning Camps har bidraget til, at mange af Lær for Livet-børnene i mødet med alternative læringsmetoder og -arenaer har fået skubbet til deres faglige selvforståelse og trivsel. Desuden har opholdene bidraget til de unges sociale trivsel og selvforståelse i mødet med andre anbragte børn såvel som voksne med en anderledes tilgang til både det faglige og sociale.

Brobygningsdelen blev først etableret nogle år inde i forløbet og har haft til formål at bygge bro mellem de forskellige læringsarenaer og læringsperspektiver, som børnene i kombination med deres almindelige skolegang har skullet håndtere som Learning Kid uden at synkronisere disse to læringsrum. Opmærksomheden har været rettet mod overgangen og mod at gøre denne overgang mere harmonisk for børnene.

De langvarige mentorforløb har haft afgørende betydning for stort set alle de unge i undersøgelsen. For nogle har mentorsamværet bidraget til både en faglig og social trivsel og udvikling, hvor det for andre primært har handlet om at dyrke og styrke relationen og den personlige og sociale trivsel. Den langvarige mentorordning har været med til at skabe sammenhæng i børnenes liv og ind i ungdommen, og mentor har således fungeret som en stabil og gennemgående voksen, der har fulgt dem i alle livets små og store begivenheder.

- Lær for Livets Learning Camp, længerevarende mentorforløb samt brobygningstiltag har haft som formål at lette forskellige overgange – store som små – i anbragte børn og unges liv.
- Lær for Livet har på forskellig vis været med til at gøre disse overgange mere håndterbare for børnene og de unge såvel som mere synlige for de unges omgivelser.

Lær for Livets fokus på børnene og de unges overgange gennem Learning Camps, længerevarende mentorordninger og brobygningsindsatser kan således antages at have bidraget til de anbragte børn og unges trivsel både i faglig og social henseende, men det er også tydeligt, at Lær for Livet igennem deres forskellige indsatser har været rettet mod forskellige overgange – store som små – i børnene og de unges liv, og at Lær for Livet har været med til at gøre disse overgange mere håndterbare for børnene og de unge såvel som mere synlige for deres omgivelser.

2. Indledning

I 2013 initierede Egmont Fonden signaturprojektet Lær for Livet. Det var målrettet anbragte børn, som via visitation fra deres hjemkommuners sagsbehandlere fik mulighed for at blive Learning Kids¹³ over en seksårig periode i læringsprogrammet. Programmet var fra starten designet med visitation af op til hundrede nye børn hvert år.

Anledningen til initiativet var den store social- og uddannelsespolitiske opmærksomhed omkring anbragte børn og unges ulige vilkår i forhold til vellykket skolegang og efterfølgende ungdomsuddannelse sammenlignet med andre børn og unge. Statistikker viste, at "Kun ca. hver anden ung anbragt afslutter i dag 9. klasse med et eksamensbevis i hånden", og "seks år efter grundskolen har kun 20 % af de anbragte gennemført en ungdomsuddannelse."¹⁴

Blandt Egmont Fondens overordnede mål var, at "75 % af de anbragte børn, som deltager i Lær for Livet, oplever forbedringer fagligt, socialt og personligt, herunder at de får gode venner, føler sig inddraget og bliver motiveret for uddannelse, og ikke mindst, at "flere anbragte børn forventes på langt sigt at bestå folkeskolens afgangseksamen og blive i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse."

Lær for Livet er i dag et partnerskab med Egmont Fonden i forhold til indsats målrettet de udsatte børn og unge, der er særligt i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse, og læringsprogrammet er led i fondens ambition om at bidrage til, at "unge generelt kan gennemføre en ungdomsuddannelse i 2030". Det er FN's verdensmål nummer fire.

Lær for Livet-unge der har afsluttet folkeskoletiden

I de forløbne år siden Lær for Livets start i 2013 er børnene blevet ældre, og en del af de børn, der gennem årene er startet på læringsprogrammet, er nu blevet unge og har afsluttet folkeskolens 9. klassetrin med mulighed for at påbegynde ungdomsuddannelse. I juni 2020 kunne Lær for Livet således bringe følgende nyhed på deres hjemmeside:

"Erfaringer og resultater efter syv år med Lær for Livet.

Lær for Livet er sat i verden for at styrke anbragte børns læring og livsduelighed, så flere af dem lykkes med at gennemføre en uddannelse og på sigt skabe sig et godt liv. ... Vores nyeste undersøgelse af børnenes skoleresultater viser, at af de 118 unge i Lær for Livet,

¹³ Lær for Livets betegnelse for de deltagende børn og unge, som vi ind imellem anvender i rapporten.

¹⁴ De følgende citater er hentet fra <https://www.egmontfonden.dk/indsats-omrader>.

som i sommeren 2019 var gået ud af 9. klasse, har hele 78 procent af dem bestået Folkeskolens Afgangseksamen (FSA) i 9. eller 10. klasse. 28 af de 118 går p.t. i 10. klasse og har dermed stadig chancen for at gennemføre afgangsprøven. ... Ser vi på deres videre vej i uddannelsessystemet, kan vi se, at ud over de 24 procent, der går i 10. klasse, så går 18 procent på FGU eller STU (forberedende til ungdomsuddannelse), mens 46 procent af dem er godt i gang med en ungdomsuddannelse. Kun 10 procent af dem er p.t. ikke i gang med arbejde eller uddannelse.¹⁵

Siden 2014 har vi som forskergruppe på DPU, Aarhus Universitet, haft som opdrag fra Egmont Fonden at gennemføre følgeforskning, hvor vi har fulgt Lær for Livet og de deltagende børns skolefaglige, sociale og trivselsmæssige udvikling via kvantitative og kvalitative metodiske tilgange. Nu er tiden så kommet til vores sjette og afsluttende rapport,¹⁶ hvor fokus er på overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse. Overgange eller transitioner, som det ofte benævnes i forskningssammenhænge, er et centralt tema inden for sociale og uddannelsesmæssige sammenhænge, og her altså overgangen fra afslutningen af folkeskoletiden til videre uddannelse, arbejde eller måske ledighed på sociale ydelser.

Det overordnede datasæt omfatter alle de unge, som har været Learning Kids i læringsprogrammet Lær for Livet og har afsluttet 9. klasse i 2019 eller tidligere. Unge eller deres nære voksne er i en survey-undersøgelse baseret på et spørgeskema blevet spurgt om, hvad de unge lavede i relation til uddannelse, arbejde o.a. i august 2019. Denne dataindsamling gennemførtes af Lær for Livet og løb hen over efteråret. Den blev endeligt afsluttet i starten af 2020 med en svarprocent på 98.

Med dette datagrundlag har vi i følgeforskningen valideret data og går i rapporten i dybden med detaljerede statistiske beskrivelser og analyser og karakteristikker af de deltagende Lær for Livet-unges overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse.¹⁷ Det sammenholdes undervejs med statistisk baseret viden om andre anbragte børn og unge og unge generelt på samme alderstrin og deres overgangsmønstre fra grundskolen til tiden efter.

Undervejs inddrages også fund fra tidligere rapporter fra følgeforskningen, som blandt andet kan belyse hvilket segment af anbragte børn og unge, Lær for Livet-deltagerne repræsenterer, og om der kan spores sammenhænge mellem børnenes faglige testresultater og

¹⁵ Uddrag fra Lær for Livets nyhedsbrev. <https://laerforlivet.dk/presse-nyheder/artikler/nyhed/?n=anbragte-brns-lring-krver-en-langsigtet-indsats>.

¹⁶ De forudgående forskningsrapporter kan downloades via projekter.au.dk/laer-for-livet/. Undervejs i rapporten refereres til nogle resultater og fund fra disse.

¹⁷ Følgeforskningen har gennem alle årene haft en aftale om, at Lær for Livet indsamler data f.eks. omkring faglige testresultater, trivselsdata, survey mv., hvor vi bidrager til at udforme spørgeskemaer, valg af faglige test mv., som vi så kan arbejde videre med i regi af følgeforskningen.

trivselsmønstre indhentet tidligere år på Lær for Livets camps, og hvor de er landet inden for ungdomsuddannelsesområdet i dag.

Den statistiske tilgang med kvantitative data og gennemsnitsberegninger over hvor mange unge, der afslutter folkeskolen med afgangseksamen, hvor hurtigt de kommer i gang med ungdomsuddannelse herefter, og hvor hurtigt de afslutter uddannelsen eller falder fra og måske skifter uddannelsesretning eller dropper helt ud af uddannelsessystemet. Vigtig viden i en traditionel karriereoptik, men det indfanger ikke de varierende, individuelle transitioner fra grundskole til tiden efter med zigzag- eller yoyo-livsbaner i ungdomstiden også blandt mange ikke socialt udsatte unge. Det er unge, der ikke går den lige vej fra folkeskole over uddannelse til arbejdsmarkedet, og som i dag er et centralt ungdomsforskningstema nationalt og internationalt, idet tendensen er, at der blandt unge generelt er sket en stigning i antallet, der ikke påbegynder ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen, og som skifter spor flere gange på vej mod voksenlivet.¹⁸

Undersøgelser af sådanne processer må metodisk langt hen ad vejen baseres på kvalitative data: først og fremmest interview med de unge. Hvordan var unges erfaringer med at 'gøre skole', og hvad oplevedes som personligt attraktive uddannelsesvalg, og var det overhovedet et ideelt mål at gennemføre uddannelse og komme ud på arbejdsmarkedet så hurtigt som muligt?

Her vil dele af rapporten via kvalitative, længerevarende interview med især de ældste af de deltagende Lær for Livet-unge, der afsluttede folkeskolen op til fire år før interviewene, kunne bidrage med viden om deres oplevelser, motivation, barrierer og mål i overgangen fra grundskole til uddannelse, og hvilken rolle i denne proces deres deltagelse i Lær for Livet sideløbende med den almindelige skolegang erindres at have spillet.

Rapportens opbygning

Rapporten er disponeret i ni kapitler, som er opdelt i en kvantitativ og en kvalitativ del. Da det er den afsluttende rapport fra følgeforskningen af Lær for Livet, har vi, hvor det er relevant i forhold til det overordnede tema – overgange fra skole til uddannelse, lavet tilbageblik på de år, hvor de unge var Lær for Livet-børn, med inddragelse af data fra tidligere rapporter.

Kapitel 3 er en kort introduktion til datagrundlag og metodeovervejelser for såvel den kvantitative som den kvalitative del, og i kapitel 4 præsenterer vi en samlet oversigt over de 118

¹⁸ Görlich, A. (2016, s. 62). 'Uden uddannelse og arbejde. Unges tilblivelser i komplekse transitioner', Ph.d.-afhandling AAU.

deltagende Lær for Livet-unge, og hvad der karakteriserer deres afslutning af grundskolen og overgangen til ungdomsuddannelse.

Denne tråd følges op i det længere kapitel 5, hvor vi gennemfører en mere differentieret analyse af datamaterialet i kapitel 4. Især ser vi på udviklingsmønstre og flow over de mere end to år, der er mellem, at de første Lær for Livet-unge afsluttede 9. klasse i 2017 til den nyeste årgang fra 2019. Denne tilgang gør det muligt at sammenholde Lær for Livet-unges uddannelsesstatus med andre unges for hver årgang, og her er der dels afsnit, hvor vi sammenholder Lær for Livet-unge med unge generelt, dels med andre anbragte og tidligere anbragte unge på baggrund af foreliggende undersøgelser heraf og ved statistiske datakørsler fra Undervisningsministeriets databaser.

Fundene fra kapitel 5's komparative studier er afsat for kapitel 6 med tilbageblik på de deltagende Lær for Livet-unges faglige og trivselsmæssige udvikling i de deres første år som Learning Kids, og om der er indici på, at deres deltagelse i læringsprogrammet ser ud til at have spillet en rolle for deres afslutning af folkeskolen og nuværende uddannelsesstatus.

Efter de tre kapitlers overvejende kvantitative metodiske tilgang har de næste kapitler et mere kvalitativt tilsnit, først og fremmest længere interview med ti af de unge. I kapitlerne indgår også teoretiske vinkler i forhold til ungdomslivet, udsatte unge og overgange fra skole til ungdomsuddannelse.

I kapitel 7 er der en introduktion til de kvalitative studier, som i kapitel 8 følges op af en indkredsning af nogle af de faktorer, som vi har kunnet iagttage som afgørende for de unges trivsel, håndtering af overgange samt uddannelsesstatus i dag som helhed.

Kapitel 9 anlægger et bredere overgangsteoretisk og rituelt perspektiv, hvor vi belyser nogle af de forhold, der gør sig gældende i disse overgange for mange unge, og ser, om de også kan fremanalyses i forhold til de deltagende Lær for Livet-unge.

I det følgende kapitel 10 er der fokus på Lær for Livet-unges fremtidsvisioner og mål, som de beskriver dem i interviewene. Vi ser på, om nogle gennemgående tematikker træder frem i de unges fortællinger.

Så skifter vi i det afsluttende kapitel 11 synsvinkel og giver plads til de interviewede unges tilbageblik på nogle af deres oplevelser som Learning Kids gennem årene. Kapitlet afrundes med vores eget tilbageblik på nogle af vores antagelser og fund siden starten på følgeforskningen, herunder camp-medarbejdere og de frivillige mentoreres mulige betydning for de unges skoletrivsel og uddannelsesprogression i et overgangstematisk perspektiv.

I rapporten er der mange tabeller, figurer og fodnoter undervejs, som hører denne rapportgenre til, men i forbindelse med de mere omfattende statistiske analyser har vi bestræbt os på at begrænse teksten til konklusionerne og så henvise til de bagvedliggende metodiske overvejelser og statistiske udregninger i bilag, som vi har benævnt 'Værktøjskassen', idet den rummer mere og andet end traditionelle bilag.

3. Dataoversigt og metodeovervejelser

Undervejs i rapporten præsenteres de anvendte data i den sammenhæng, de bringes i, men et kort overblik skal medtages her.

Kvantitative data og metodeovervejelser

Datagrundstammen er de 118 Lær for Livet-unge, der har afsluttet 9. klasse i sommeren 2019 eller tidligere. De er indsamlet af Lær for Livet via en survey-spørgeskemaundersøgelse og suppleres i rapporten med de stamdata, der er for alle Lær for Livet-børn og unge

Undervejs inddrages yderligere en række Lær for Livet-data omkring faglige test (Hogrefe) og trivsel (SDQ), som vi har indhentet og anvendt i tidligere rapporter fra vores følgeforskning af Lær for Livet (siden 2014).

Sideløbende suppleres i de første kapitler med en række eksterne data, som bygger på:

- Datakørsler via Danmarks Statistik og Børne- og Undervisningsministeriets databanker.
- Særdatakørsler og oversigter udarbejdet af bl.a. Kommunernes Landsforening, Social- og Integrationsministeriet¹⁹ og VIVE.²⁰

Disse data anvendes til komparative studier af Lær for Livet-unge og såvel unge generelt som andre anbragte eller tidligere anbragte børn og unge.

Metodisk er mange datakørsler af deskriptivt tilsnit, som så – hvor det er muligt – indgår i statistiske analyser ud fra 'Multinomial Logit modellen' og 'DIGRAM modellen'.

Kvalitative data og metodeovervejelser

Det empiriske materiale er først og fremmest interview med 10 af de 118 Lær for Livet-unge. De har alle bestået FSA og er mellem 17 og 19 år på interviewtidspunktet. De er fordelt med:

- Seks unge, der er i gang med en ungdomsuddannelse.
- To unge, der går på en forberedende uddannelse.
- To unge, der ikke er i gang med et uddannelsesforløb.

¹⁹ Nu Social- og Ældreministeriet.

²⁰ Det tidligere SFI.

I gennemsnit varer interviewene omkring en time, og nogle af interviewene har pga. Covid-19 måttet gennemføres telefonisk.

Metodisk er interviewdesignet biografisk inspireret. Interviewene er transskriberet i fuld længde og herefter kodet og meningskondenseret ud fra en bredere tematisk ramme i henhold til rapportens overordnede opmærksomhedspunkter på overgange og uddannelsesprogression.

Interviewene er gennemført i efteråret 2020; altså et år efter opgørelsen af de kvantitative data i august 2019. De rummer for nogle af de interviewede unges vedkommende indblik i frafald og start på nye uddannelser efter den statistiske opgørelse august 2019.

Terminologi over hyppigt anvendte begreber i rapporten

Grundskolen

- Gennemgående anvender vi begrebet grundskole i stedet for folkeskole, da den – udover at lidt flere skoleformer er medtaget – har den vigtige betydning, at alle elever afslutter grundskolens 9. klasse med eller uden at have gået til alle afgangsprøver, og at mange fortsætter i 10. klasse, som her defineres som grundskolens 10. klasse.

FSA (folkeskolens afgangseksamen)

- Her anvendes Undervisningsministeriets definition på bestået: "Beståkrav til folkeskolens afgangseksamen: For at bestå folkeskolens afgangseksamen skal eleven aflægge syv obligatoriske prøver. Eleven skal opnå en gennemsnitskarakter på 2,0 (ingen op-runding) i de syv prøver."²¹
- Denne definition af bestået FSA betyder – som det bl.a. illustreres i kapitel 3 – at mange af de unge via deres FSA har haft umiddelbar adgang til at påbegynde en ungdomsuddannelse, men den er ikke i sig selv en uddannelsesgaranti. Der kan være særlige krav til karaktergennemsnit i dansk og matematik, samtidig med at en manglende positiv uddannelsesparathedsvurdering (UPV) i 8. eller 9. klasse kan udgøre en barriere for påbegyndelsen af en ungdomsuddannelse.

²¹ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/bedoemmelse-og-censur/beviser-og-bestaakrav>

Ungdomsuddannelse

- Begrebet, som vi en del steder forkorter til blot 'uddannelse', anvender vi som betegnelse for de gymnasiale uddannelser (STX, HTX, HHX, HF eller EUX) og erhvervsuddannelserne (EUD). De forberedende grunduddannelser (FGU m.fl.) er ikke medtaget her.

Uddannelsesstatus

Begrebet anvendes ofte i rapporten, når vi opgør hvilken aktivitet, de unge er rubriceret under. Gennemgående opererer vi med fire kategorier under uddannelsesstatus:

- *Ungdomsuddannelser*. Nogle gange delt op i gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser, andre steder samlet i en kategori.
- *Forberedende uddannelser*. FGU, EGU, STU, KUU og produktionsskoler²², hvor vi nogle få steder adskiller STU fra de øvrige forberedende uddannelser.
- *10. klasse*. De unge, der efter 9. klasse er fortsat i grundskolens 10. klasse, heraf mange unge på en efterskole.
- *'Andet'*. Begrebet er en samlebetegnelse for de unge, der ikke er registreret under de fire øvrige kategorier. Det er altså unge, der måske er i arbejde, har sabbatår, er på sociale ydelser eller eventuelt på udenlandsophold.²³

Stamkort

- For alle børn og unge, der deltager i Lær for Livet, er der, fra de begynder i læringsprogrammet, lavet et individuelt stamkort, der løbende opdateres. Sammen med data fra Lær for Livets survey-undersøgelse anvendes de til oversigter over deltagernes baggrundsdata såsom anbringelsesform, tidligere skoleform o.l.

LC (Learning Camp)

- Ud over opdeling af alle børn og unge i de årgange, de er startet på i Lær for Livet (f.eks. 'Årgang 2013'), er der også undervejs opdelinger i de løbende Learning Camps, de har deltaget i (f.eks. den allerførste sommercamp, som er LC1 efterfulgt af LC2 osv.).

²² FGU: Forberedende Grunduddannelse. I 2019 blev den samlebetegnelse for de forberedende uddannelser bortset fra STU. EGU: Erhvervsgrunduddannelse. STU: Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. KUU: Kombineret ungdomsuddannelse.

²³ Det fælles er, at de ikke på opgørelsestidspunktet er tilmeldt formelle, fagligt læringsorienterede pædagogiske institutioner. Ind imellem anvendes et andet samlebegreb, hvis der sammenlignes med andre oversigter end Lær for Livets. Eksempelvis anvender UVM en formulering som "Ikke i erhverv/uddannelse/uoplyst.". Det kan altså ind imellem være lidt upræcist, men er valgt, da vores fokus er overgang til ungdomsuddannelse, og denne gruppe er typisk for lille til, at det giver mening af differentiere i underkategorier.

4. De deltagende unge i Lær for Livets survey-undersøgelse

Som nævnt indgår der i alt 118 Lær for Livet-unge i survey-undersøgelsen²⁴, og datamaterialet rummer deltagere tilbage fra allerførste Lær for Livet-årgang i 2013 og frem til den årgang, der startede i 2017. Det giver et aldersspænd fra 15 til 19 år på opgørelsestidspunktet i august 2019. Fordelingen ud fra alder ser således ud:

Alder opgjort august 2019:	15 år	16 år	17 år	18 år	19 år
Antal unge (N=118):	5	35	45	27	6

Tabel 1. De deltagende unge fordelt på alder i antal

Deltagerne er 60 unge kvinder og 58 unge mænd.²⁵ Lidt atypisk i forhold til anbringelsesområdet som helhed, hvor der er en overvægt af drenge, men det stemmer godt overens med fordelingen blandt alle de børn, der deltager eller har deltaget i læringsprogrammet Lær for Livet.²⁶

Lær for Livet har stået for dataindsamlingen og har kontaktet 121 unge, som ifølge de stamkort, Lær for Livet har opbygget for hvert enkelt barn, der har afsluttet 9. klasse i 2019 eller tidligere. Efter udsendelse af survey-spørgeskemaet med opfølgende individuelle svarryk-kere til de unge eller relevante pårørende, nåede Lær for Livet i starten af 2020 op på 118 svar ud af de 121 mulige; altså en meget høj svarprocent på 98.

Validering af datamaterialet

I 2013 startede de første af de deltagende 118 unge, der er med i undersøgelsen. De havde netop afsluttet 3., 4., 5. eller 6. klassetrin, inden de startede på den første Learning Camp (LC1). I de efterfølgende år startede så nye børn, der nu er unge og med i undersøgelsen.

Der medtages som nævnt kun unge, der har afsluttet 9. klasse i august 2019 og tidligere. Ud af de omkring 450 børn, der siden starten i 2013 er eller har været deltagere i Lær for Livets

²⁴ I 'Værktøjskassen': Bilag 1 er en Word-udgave af survey-spørgeskemaet (2 sider).

²⁵ I rapporten anvender vi ordene piger og drenge.

²⁶ På tværs af alder og årgang er kønsfordelingen for alle Lær for Livet-børn 52 % piger og 48 % drenge. På landsplan er fordelingen 45 % piger og 55 % drenge. Se evt. nærmere herom i følgeforskningens rapport 2 - Langager, S., C. C. Kjeldsen, A. Torre og A. K. Frørup (2019). 'Karakteristik af de deltagende børn i Lær for Livets læringsprogram og deres trivselsmæssige udvikling'. Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning (herefter Rapport 2).

læringsprogram, er der omkring 200 unge, der potentielt kunne have været med i undersøgelsen, når der ses på deres stamkort med oplysninger om hvilket klassetrin, de var på ved starten på Lær for Livet, og hvilket år, de blev deltagere. Eksempelvis vil man alt andet lige forvente, at et barn, der ved starten på Lær for Livet i 2013 umiddelbart efter afsluttet 3. klasse ville afslutte 9. klasse i 2019, med mindre hun eller han undervejs havde gået et eller flere klassetrin om.

Da Lær for Livets survey-undersøgelse sendtes til 121 unge, er det altså yderligere omkring 80 unge, der 'teoretisk' kunne have været med i undersøgelsen. Her har Lær for Livet i samarbejde med følgeforskningen krydstjekket disse unges stamkortoplysninger og nåede frem til, at:

- 10 af disse unge trods deres alder fortsat gik i 9. klasse i skoleåret 2019/2020 og derfor formentligt er startet sent i 1. klasse eller har gået en klasse om.²⁷
- To af de unge blev ikke kontaktet ifm. survey-undersøgelsen, da deres deltagelse var stillet i bero i programmet på grund af svære udfordringer i deres aktuelle situation.
- 66 af de potentielle deltagere i undersøgelsen af Lær for Livet-unges overgange fra skole til ungdomsuddannelse var 'udgået', dvs. frmeldt Lær for Livet læringsprogrammet på et tidspunkt mellem deres start på første Learning Camp og frem til august 2019.²⁸

Uddannelsesstatus i samlet overblik for de 118 Lær for Livet-unge

Procentfordelingen af Lær for Livet-unge på hovedkategorier er:

Udd.status august 2019	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsfaglige uddannelser	Forberedende uddannelser	10. klasse	Andet	I alt
	27%	19%	20%	23%	11%	N=118

Tabel 2. Procentfordelingen af de unge på uddannelsesstatus aug. 2019

Hvis gymnasiale og erhvervsuddannelser slås sammen, er billedet, at 46 % – næsten halvdelen – af de unge på opførelsestidspunktet er i gang med en egentlig ungdomsuddannelse. Hver femte (20 %) er ikke gået i gang med en egentlig ungdomsuddannelse, men er fortsat inden for ungdomsuddannelsessektoren med en forberedende uddannelse i form af FGU,

²⁷ Sammenholdt med generelle statistiske opgørelser i forhold til anbragte børn og unge er det ikke et uventet billede. En datakørsel fra Danmarks Statistik fra 2015 opgjorde, at omkring 8 % af alle anbragte eller tidligere anbragte i alderen 6-16 år ikke gik på aldersvarende klassetrin. Kilde: Statistikbanken tabel BU26A.

²⁸ Det relativt høje antal, der undervejs udmeldes fra Lær for Livet, er et generelt tema, der er velbeskrevet i følgeforskningens Rapport 2.

STU o.l. En fjerdedel (23 %) er fortsat i grundskolen på 10. klasseniveau, hvoraf mange – som det uddybes senere – er fortsat på efterskoler, og endelig er det lidt mere end hver tiende, der ikke deltager i formelle uddannelses tilbud.

Det samlede indtryk er, at ud af de 118 unge, er ni ud af ti på opgørelsestidspunktet august 2019 enten i gang med en ungdomsuddannelse eller har gode chancer for at komme det i kraft af, at de enten er på uddannelsesforberedende ungdomsuddannelser (FGU mv.) eller er fortsat på grundskoleniveau. Det er altså kun omkring hver tiende ung – i alt 13, hvis gøremål så at sige svæver i det uvisse som et øjebliksbillede på, hvor mange der har forladt grundskolen uden at være tilknyttet ungdomsuddannelsessektoren i dens brede definition. Det er ikke i sig selv et faresignal, da næsten halvdelen af dem forlod grundskolen med en bestået FSA. Mere om det i næste afsnit.

De kommende afsnit angår karakteristika ved de Lær for Livet-unge, der henholdsvis har bestået eller ikke har bestået FSA ved opgørelsen august 2019, men inden da et samlet overblik over, hvordan de 118 deltagende unge fordeler sig på uddannelsesstatus i samlet overblik i forhold til køn (Tabel 3) og anbringelsesform (Tabel 4) i procent:

Køn	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsfaglige uddannelser	Forberedende uddannelser	10. klasse	Andet	I alt
Piger	33%	13%	22%	23%	8%	60
Drenge	21%	24%	17%	24%	14%	58
						N=118

Tabel 3. Procentfordelingen af de unge på uddannelsesstatus og køn august 2019

Anbringelsesform	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsfaglige uddannelser	Forberedende uddannelser	10. klasse	Andet	I alt
Plejefamilie	26%	23%	13%	28%	10%	78
Opholdssted	27%	5%	45%	18%	5%	22
Hjemgivet ²⁹	33%	17%	17%	11%	22%	18
						N=118

Tabel 4. Procentfordelingen af de unge på uddannelsesstatus og anbringelsesform aug. 2019

Hovedindtrykket er her, at med hensyn til køn og uddannelse (Tabel 3) går flest piger gymnasievejen, mens en overvægt af drenge følger erhvervsskolevejen.

²⁹ 'Hjemgivet' betyder, at de unge ikke er udmeldt af Lær for Livet, men typisk pga. alder ikke længere er registreret i Lær for Livets stamdata som anbragte ved opgørelsen i august 2019. Derfor har vi via de unges stamkort set på, hvordan de 18 unge var anbragt tidligere. De fordeler sig på tolv unge i plejefamilie, fem unge på døgninstitution/opholdssted og en ung uoplyst. I procent ligger det tæt på fordelingen mellem plejefamilieanbragte og døgn/opholdsstedanbragte for de øvrige 100 unge og udelades derfor i nogle af de senere tabeller.

Hvor mange og hvem har og har ikke bestået FSA³⁰

Her går vi lidt mere detaljeret til værks og ser ikke kun på køn og anbringelsesform, men også på, hvordan de unge fordeler sig i gymnasiet/HF og EUX inden for de gymnasiale uddannelser og mellem FGU inklusive andre uddannelsesinitiativer og STU.³¹ En oversigt over Lær for Livet-unge fordelt på uddannelsesstatus i procent ser således ud:

Uddannelsesstatus august 2019:	
GYM, HF	22%
EUX	5%
EUD	19%
STU	7%
FGU	13%
10. klasse	24%
Andet	11%
N=118 unge	

Tabel 5: Fordelingen af unge på uddannelsesstatus august 2019

Antallet af unge, der ikke har gennemført FSA senest august 2019, er 25 ud af de 118; altså omkring en femtedel (22 %). Opgjort ud fra hovedkategorierne forberedende uddannelse, 10. klasse og Andet er fordelingen:³²

Lær for Livet-unge, der ikke har gennemført FSA senest august 2019 fordelt på de tre relevante hovedgrupper (N=25):

- Ud af de 23 unge, der er på forberedende uddannelse, har 14 unge ikke bestået FSA svarende til 61 %.
- Ud af de 28 unge, der er i 10. klasse/efterskole, har fire unge ikke bestået FSA svarende til 14 %.
- Ud af de 12 unge, der er uden for uddannelsesmiljøer, har syv unge ikke bestået FSA svarende til 58 %.

Umiddelbart er det overraskende, at 86 % af de unge, der efter 9. klassetrin fortsætter i grundskolens 10. klasse, allerede har gennemført FSA ved afslutningen af 9. klasse. Det kan

³⁰ Her anvendes den definition, der er nævnt i Kapitel 1.

³¹ Da FGU etableredes i 2019, blev KUU (kombineret ungdomsuddannelse), EGU (erhvervsgrunduddannelse) og produktionsskoler er del heraf, mens STU (særligt tilrettelagt uddannelse) fortsatte som selvstændig forberedende uddannelse.

³² Unge, der er under ordinær ungdomsuddannelse (gymnasial eller erhvervsrettet), er ikke medtaget, da alle her har bestået FSA (optagelseskrav).

pege i retning af, at de – som unge i al almindelighed – vælger et 'modningsår' inden valg af fremtidige aktiviteter. Et tema, der tages op senere.

Ud af de 22 unge, der er på forberedende ungdomsuddannelse (FGU, STU mv.), er det noget mere end halvdelen (63 %), der ikke afsluttede 9. klassetrin med gennemført FSA. En markant forskel sammenlignet med dem, der fortsatte i 10. klasse, og ud af de i alt 26 unge uden FSA viser det sig, at lidt mere end halvdelen er på FGU eller STU og for de lidt ældre unge på produktionsskoler eller KUU, der først i 2019 blev dele af FGU.³³

Endelig er der syv ud af i alt 13 unge, der ikke er tilknyttet uddannelsessteder august 2019. Her er lidt over halvdelen (57 %) uden gennemført FSA.³⁴

FSA og køn

Sammenholdes kønsfordelingen med, hvor mange der har bestået FSA august 2019 eller tidligere, er der stort set paritet mellem kønnene. I alt har 78 % bestået FSA. Blandt pigerne har 75 % bestået og blandt drengene 81 %. Deles de unge, som har bestået FSA, og dem, som ikke har bestået FSA, op på køn og uddannelsesstatus august 2019, er fordelingen:

³³ Her bemærkes, at medvirkende til den procentvis store andel af unge uden FSA på forberedende grunduddannelsesniveau i survey-opgørelsen kan være, at selvom de unge blev bedt om at sætte kryds ved, hvad de lavede august 2019, indsamledes en del svar først flere måneder senere. Der er løbende optag på disse uddannelsessteder, og hvis en ung blev indskrevet i løbet af efteråret 2019 inden indsendelse af spørgeskemaet, kan det være årsag til valg af krydset her i survey-undersøgelsen.

³⁴ Den anvendte kategori 'Uden for uddannelse/erhverv' er lidt upræcis, da der blandt de i alt fjorten unge registreret i denne gruppe er en ung, der er i arbejde, og en, hvor der er manglende oplysninger.

Uddannelsesstatus august 2019:	Bestået FSA		Ikke bestået FSA	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge
GYM, HF	33%	23%	0%	0%
EUX	11%	2%	0%	0%
EUD	18%	30%	0%	0%
STU	0%	2%	36%	9%
FGU	9%	6%	21%	45%
10. klasse	24%	28%	21%	9%
Andet	4%	9%	21%	36%
N=117 ³⁵	45 piger	47 drenge	14 piger	11 drenge

Tablet 6. Fordelingen af unge på uddannelsesstatus august 2019 fordelt på FSA og køn

Blandt pigerne har 45 (76 %) bestået folkeskolens afgangseksamen og 14 (24 %) ikke bestået. Blandt drengene har 47 (81 %) bestået og 11 (19 %) ikke bestået.

Vi har her gennemført en statistisk analyse via en odds-ratio beregning. Den viser, at FSA procentfordelingen af drenge og piger kan fortolkes således, at chancen (engelsk: Odds) for at bestå FSA er 33 % højere blandt drenge end blandt piger.³⁶

Blandt pigerne, som har bestået FSA, er 62 % i gang med en ungdomsuddannelse, 33 % i gang med FGU/10.kl., og 4 % står uden for uddannelsessystemet. Blandt pigerne, som ikke har bestået FSA, er 78 % i gang med STU/FGU/10. kl., og 21 % står uden for uddannelsessystemet.

Blandt drengene, som har bestået FSA, er 55 % i gang med en ungdomsuddannelse, 36 % er i gang med STU/FGU/10. kl., og 9 % står uden for uddannelsessystemet. Blandt drengene, som ikke har bestået FSA, er 63 % i gang med STU/FGU/10.kl., og 36 % står uden for uddannelsessystemet.

Bag de mange procenttal gemmer sig et par interessante detaljer. Næsten dobbelt så mange piger som drenge er i gang med gymnasiale uddannelser (Gym./HF, EUX) – 44 % piger mod 25 % drenge, mens der er en større overvægt af drenge, der er under erhvervsuddannelse (EUD) – 30 % drenge mod 18 % piger.

Også her har vi set på kønsfordelingen i relation til at starte på en gymnasial uddannelse, og her peger en odds-ratio analyse på, at chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl./FGU/STU uddannelse er 89 % højere blandt piger end blandt drenge.

³⁵ For én pige er oplysningen om afgangseksamen bestået/ikke bestået uoplyst.

³⁶ Odds for, at drenge og piger består FSA, er hhv. $47/11 = 4,27$ og $45/14 = 3,21$, så odds-ratio er $4,27/3,21 = 1,33$. Se evt. lidt mere om beregningsgrundlaget i Bilag 2 i Værktøjskassen.

Blandt de unge, der ikke har gennemført FSA, er der ligeledes en iagttagelig kønsforskel, idet 36 % af pigerne mod 9 % af drengene er fortsat på STU. I antal er det ikke mange (for pigerne fem ud af 14), men især ifm. STU, der som særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse ved starten i 2007 først og fremmest var målrettet udviklingshæmmede unge og dermed faldt uden for Lær for Livets målgruppe.³⁷ Igennem de senere år er der dog sket en ændring, således af flere STU'ere i dag er målrettet sårbare unge med psykosociale vanskeligheder, og at den kan se ud til at tiltrække flere piger end drenge understøttes af, at vi i tidligere rapporter har påpeget, at flere piger end drenge, som deltog i Lær for Livet, fremstod som psykisk sårbare med 'ondt i livet'.

For drengene ser FGU i modsætning til STU ud til at være et benyttet valg. Her er 45 % af de 11 drenge uden gennemført FSA i gang efter endt grundskole.

FSA og anbringelsesform

Mens fordelingen mellem piger og drenge samlet set er nogenlunde fifty-fifty, ser fordelingen meget anderledes ud, hvis der ses på anbringelsesform delt op i de to hovedgrupper plejefamilie og opholdssted (herunder døgninstitution). Her er der markant forskel på antal deltagere, der er under de to anbringelsesformer med henholdsvis 67 i plejefamilie og 13 på opholdssted/døgninstitution ved opgørelsen i efteråret 2019.

Samtidig har det været nødvendigt at tilføje en tredje gruppe, 'hjemgivet',³⁸ således at der samlet (m/u FSA) er opgjort 77 unge i plejefamilie, 22 under døgnanbringelse, og 18 er hjemgivet, hvilket er i alt 117 unge.

I overblik ser FSA i forhold til anbringelsesform i % således ud:

	Plejefamilie	Døgn/opholdssted	Hjemgivet
Bestået FSA	87%	59%	67%
Ikke bestået FSA	13%	41%	33%
N=117	77 unge	22 unge	18 unge

Tabel 7. FSA fordelt på anbringelsesform

Tabellen viser store forskelle i FSA-gennemførelsesprocent mellem anbragte i plejefamilie og anbragte på døgn/opholdssted anbringelse med 13 % plejefamilieanbragte unge, der ikke har bestået FSA, mod 41 % blandt anbragte fra døgn/opholdssted. Bag forskellen er der dog

³⁷ Et af optagelseskriterierne er, at "Barnet skal være kognitivt inden for normalområdet, dvs. være normalt begavet." Det begrundes Lær for Livet med, at det er et skolefagligt læringsprogram.

³⁸ Jf. fodnoten ifm. Tabel 4.

en interessant detalje, nemlig at næsten 60 % af de unge, der her er med under opholdssted/døgninstitution, er opgjort til at have bestået FSA. Nok er der tale om et lille antal (13 unge), men procenttallet er uventet højt sammenholdt med andre statistiske opgørelser om anbragte unges FSA-gennemførelsesprocent. Et tema, der vendes tilbage til i næste kapitel.

Den tredje Lær for Livet gruppe, de 'hjemgivne', ligger efter en tidligere anbringelsesperiode et sted imellem de to anbringelsestyper.

Hvis der alene ses på de to anbringelsestyper med samlet 99 unge, udgør plejefamilieanbringelse 78 % mod 22 % inden for døgnanbringelsesområdet. Denne fordeling er identisk med den for alle børn i Lær for Livet, så der er ikke her tale om en usædvanlig fordeling af de unge, der har afsluttet 9. klasse, og det peger dermed heller ikke i retning af, at de hjemgivne unge især kommer fra den ene af de to anbringelsesformer.³⁹

Opdelt på FSA, anbringelsessted og uddannelsesstatus

De unges uddannelsesstatus august 2019 deles op i unge, som har bestået FSA, og unge, som ikke har bestået FSA, fordelt på anbringelsessted, hvor 'hjemgivne' er udeladt.

Resultatet er:

Uddannelsesstatus august 2019:	Bestået FSA		Ikke bestået FSA	
	Plejefamilie	Opholdssted	Plejefamilie	Opholdssted
GYM, HF	22%	46%	0%	0%
EUX	7%	0%	0%	0%
EUD	27%	8%	0%	0%
STU	0%	8%	30%	22%
FGU	6%	15%	20%	56%
10.kl	30%	23%	20%	11%
Andet	7%	0%-	30%	11%
N = 99	67 unge	13 unge	10 unge	9 unge

Tabel 8. Fordelingen af unge på uddannelsesforløb fordelt på FSA og på anbringelsessted august 2019

Blandt plejefamilie-unge har 67 (87 %) bestået folkeskolens afgangseksamen og 10 (13 %) ikke bestået, blandt opholdssted-unge har 13 (59 %) bestået og 9 (41 %) ikke bestået. For én plejefamilie-ung er oplysningen om afgangseksamen bestået/ikke bestået uoplyst.

³⁹ Fordelingen ligger også tæt på fordelingen af alle anbragte i samme aldersgruppe, hvor 76 % er i plejefamilie og 24 % på institution. Se evt. Rapport 2.

Blandt plejefamilie-unge, som har bestået, er 56 % i gang med en ungdomsuddannelse, 36 % er i gang med FGU/10.kl., og 7 % står uden for uddannelsessystemet, og af dem, som ikke har bestået, er 70 % i gang med STU/FGU/10.kl., og 30 % står uden for uddannelsessystemet.

Blandt døgn/opholdssted-unge, som har bestået FSA, er 54 % i gang med en ungdomsuddannelse, 46 % er i gang med STU/FGU/10.kl., og ingen står uden for uddannelsessystemet, og af dem, som ikke har bestået, er 89 % i gang med STU/FGU/10.kl., og 11 % står uden for uddannelsessystemet.

Igen er der interessante detaljer. Først og fremmest at blandt de 13 unge anbragt på døgn/opholdssted er tæt på halvdelen (46 % – 6 ud af 13 unge) på opgørelsestidspunktet august 2019 i gang med en gymnasial uddannelse, mens der for plejefamilieanbragte er tale om en noget lavere andel 29 % (Gym./HF og EUX – 19 unge). Til gengæld er erhvervsuddannelsesvejen (EUD) hyppigere blandt plejefamilieanbragte med 27 % sammenholdt med 8 % (en ung) døgn/opholdsstedanbragte. Med begge uddannelsesretninger samlet viser tabellen, at procentvis ligger unge i plejefamilie og på døgn/opholdssted, der er under uddannelse med den krævede FSA, tæt (henholdsvis 56 % og 54 %).

Anbringelsesform og uddannelsesmønstre

Her kan suppleres med en variant af Tabel 8, hvor opgørelserne er for alle de 99 unge; dvs. både dem med og dem uden bestået FSA. Her er tabellen med Gym./HF og EUX slået sammen til de gymnasiale uddannelser og ser således ud:

Uddannelsesstatus august 2019:	Plejefamilie	Døgn/opholdssted
Gymnasial udd.	25%	27%
Erhvervsudd.	23%	5%
Forberedende udd.	12%	45%
10. klasse	29%	18%
Uden for udd. mv.	10%	5%
N=99	77 unge	22 unge

Tabel 9. Uddannelsesstatus august 2019 fordelt på anbringelsesform

Selvom der er en procentvis meget større andel unge fra døgn/opholdssteder, der ikke har gennemført FSA, sammenholdt med plejefamilieanbragte, ligger de to grupper procentvist på niveau i forhold til andelen på en gymnasial uddannelse (hhv. 27 og 25 procentpoint). Forskellen i ungdomsuddannelsesfrekvens findes i forbindelse med erhvervsuddannelserne med 23 % plejefamilieanbragte og 5 % (en ung) fra døgn/opholdsstedområdet. Samlet er næsten halvdelen (48 %) af de plejefamilieanbragte under ungdomsuddannelse ved opgørelsen august 2019 mod en tredjedel fra døgn/opholdssteder.

Det modsatte mønster tegner sig, når der ses på de forberedende uddannelser, altså FGU, STU o.l. Her er lidt under halvdelen (45 %) af unge fra døgn/opholdssteder mod kun lidt over en tiendedel (12 %) fra plejefamilier. Her er en del af forklaringen, at der er procentvis flere unge fra døgnområdet, der ikke har bestået FSA, som ikke er en forudsætning for at starte på FGU/STU. Det må med i overvejelserne, at der er en mindre del af anbragte fra døgnområdet, der fortsætter i 10. klasse sammenholdt med den tilsvarende andel fra plejefamilier (henholdsvis 18 % og 29 %).

Det peger i retning af en tendens til, at unge anbragt på døgninstitutioner eller opholdssteder i grove træk kan differentieres i to grupperinger. En, der klarer sig godt fagligt og fortsætter på de gymnasiale uddannelser, og en, der efter afslutning af folkeskolen fremfor at fortsætte i 10. klasse eller tage et år på efterskole påbegynder en forberedende uddannelse. Det kan – forsigtigt tolket – pege i retning af et døgnområde med en stærk socialpædagogisk tradition for tæt opfølgning på, at de unge kommer hurtigt i vej i overgangen fra skole til ungdomsuddannelse i den brede betydning i stedet for at tage et modnings- eller sabbatår i 10. klasse, på efterskole eller andet.⁴⁰

Sammenfatning

Ses på uddannelsesstatus er det bemærkelsesværdigt, at kun 11 % af de deltagende 118 unge på opgørelsetidspunktet i efteråret 2019 var under kategorien 'Andet'; altså ikke registreret under uddannelsesrettede institutioner inklusive 10. klasse. Næsten 90 % Lær for Livet-unge var således 'på vej' inden for de formelle uddannelsessystemer.

78 % af de 118 unge har bestået folkeskolens afgangseksamen. Blandt plejefamilieunge er andelen, der har bestået FSA 87 %, mens andelen blandt unge anbragt på døgn/opholdssted er 59 %. En stor forskel på næsten 30 procentpoint.

Denne forskel afspejler sig i forhold til anbringelsesform og andelen af unge under ungdomsuddannelse. Andelen af unge i plejefamilie under ungdomsuddannelse er 49 %, mens den tilsvarende andel blandt unge på døgn/opholdssted er 32 %.

Når anbringelsesform sammenholdes med uddannelsesstatus, er det 13 % af de plejefamilieanbragte unge, der er på en forberedende uddannelse, mod 45 % af unge på døgn/opholdssted.

⁴⁰ På ny bemærkes, at Lær for Livets survey-undersøgelse ikke blev afsluttet umiddelbart efter august 2019, så der kan være registreret unge tilmeldt de forberedende uddannelser i månederne efter, men alt andet lige vil det dreje sig om unge, der efter sommeren ikke er fortsat i 10. klasse/efterskole, idet det – som det ses i næste kapitel – kun er unge fra afgangsåret 2019, der er repræsenteret i gruppen uddannelsesstatus: 10. klasse.

Her er det så samlet set 20 % af de unge, der er på en forberedende uddannelse (FGU og STU), og det må vække opmærksomhed, da det som beskrevet i næste kapitel, er en procentandel, der er betydeligt højere end for unge generelt i samme aldersgruppe.

Det er et af de temaer, vi tager op i næste kapitel, hvor vi lægger et mere differentieret udviklingsperspektiv over tid ned over det samlede Lær for Livet-datamateriale. Vi ser på, hvad der viser sig af forskelle i uddannelsesstatus, alt efter om der er tale om Lær for Livet-unge, der afsluttede 9. klasse i 2019, i 2018 eller i 2017. En vinkel på det samlede datamateriale, som er nødvendigt for at kunne foretage komparative studier i forhold til andre unges uddannelsesstatus.

5. Lær for Livet-unges overgange fra skole til uddannelse sammenlignet med andre unge

I forrige kapitel blev formuleringer som "det vender vi tilbage til" brugt flere gange. Det skyldes, at vi i kapitel 4 præsenterede data fra den samlede gruppe unge i Lær for Livets survey-undersøgelse. I dette kapitel vil vi gå et skridt videre med mere fokus på flow og udviklingsmønstre i de overgange mellem de tre afslutningsår 2017, 2018 og 2019, som tegner sig bag det samlede billede af de deltagende 118 unge.

Denne opdeling i tre årgange er en forudsætning for, at vi kan sammenholde uddannelsesmønstre og flow blandt Lær for Livet-unge med statistiske opgørelser i forhold til såvel unge generelt som andre anbragte eller tidligere anbragte unge i samme aldersgruppe. Her inddrager vi, hvad der er af tilgængelige undersøgelser med afsæt i Danmarks Statistik, Børne- og Undervisningsministeriets datavarehus og datakørsler fra blandt andre Kommunernes Landsforening, VIVE og Social- og Indenrigsministeriet.

Variationer – jo ældre de unge bliver...

For kort at illustrere idéen med forløbsvariationer i overgangsmønstre og uddannelsesfordelinger jo ældre de unge bliver, viser en af tabeloversigterne i det følgende (Tabel 11), blandt andet hvad vi betegner som 'langsomme startere'. 27 % af de 118 unge var ved opgørelsen aug. 2019 i gang med en gymnasial uddannelse og deles her op i de tre afslutningsår, ses der en markant udvikling i andelen af Lær for Livet-unge under en gymnasial uddannelse over to år:

Opgjort august 2019 for de Lær for Livet-unge som afsluttede 9. klasse i afslutningsåret:

- 2019: Her var 9 % i gang med en gymnasial uddannelse efter tre måneder.
- 2018: Her var 28 % i gang med en gymnasial uddannelse efter et år og tre måneder.
- 2017: Her var 55 % i gang med en gymnasial uddannelse efter to år og tre måneder.

Når der som med Lær for Livet-unge er tale om et beskedent antal deltagere, er en forudsætning for en sådan analysestrategi, at der ikke kan iagttages markante forskelle, hvad angår faglige og årgangsspecifikke faktorer mellem afslutningsårene.

Vi har derfor gennemført en statistisk analyse af mulige markante variationer over de tre afslutningsår 2017, 2018 og 2019, hvor deltagerne fordeler sig på Lær for Livet-børn, der er

startet på fem forskellige Lær for Livet-årgange mellem 2013 og 2017. En væsentlig detalje her er, at da børnene startede på Lær for Livets læringsprogram, kunne der være et aldersmæssigt spring på helt op til fem år mellem de yngste og de ældste på samme årgang. Det betyder, at de tre afslutningsår 2017, 2018 og 2019 har repræsentanter på tværs af de forskellige Lær for Livet-årgange.⁴¹ Konklusionen på analysen er, at der ikke kan ses nogen signifikant sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp-årgang.⁴²

Her vil vi bemærke, at når de 118 unge deles op på de tre afslutningsår, betyder det, at der bliver tale om et mindre antal unge på hvert afslutningsår. For 2019 drejer det sig om 45 unge, for 2018 om 40 unge og 31 unge i afslutningsåret 2017 (jf. Tabel 10). Én ung repræsenterer således mellem 2,2 % og 3,2 % i opgørelserne alt efter årgangen.

Afsluttet 9. klasse år:	Antal Lær for Livet unge	Procentfordeling
2019	45	39%
2018	40	34%
2017	31	27%
I alt	116	100%

Tabel 10. Fordeling af Lær for Livet-unge på afslutningsår.⁴³

Kapitlet er delt op i to dele. I del 1 sammenholder vi Lær for Livet-unges data med unges generelt – altså alle unge i grundskolen, og i del 2 sammenholder vi Lær for Livet-unges data med sammenlignelige data for alle anbragte/tidligere anbragte unge.

Overgange i Lær for Livet-unges uddannelsesstatus over to år sammenholdt med unge generelt

Opdeles de 116 Lær for Livet-unge på de tre afslutningsår, ser den samlede oversigt således ud:

⁴¹ En aggregeret oversigt (antal) over de 118 unge opgjort på Learning Camp-årgang og uddannelsesstatus august 2019 er medtaget i Bilag 4.

⁴² I Værktøjskassens Bilag 3 kan den detaljerede analyse med den statistiske DIGRAM model ses.

⁴³ Her er udeladt to unge fra årgang 2013, der afsluttede 9. klasse allerede i 2016, så vi kun arbejder med tre afslutningsår. Den ene unge startede efter 9. klasse på EUD, mens den anden fortsatte i 10. klasse.

Afsluttet 9. klasse i:	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsfaglige uddannelser	Forberedende uddannelser	10. klasse	Andet	I alt
2019	9%	13%	9%	60%	9%	45
2018	28%	20%	33%	-	20%	40
2017	55%	23%	19%	-	3%	31
I alt	28%	18%	20%	23%	11%	116 ⁴⁴

Tabel 11. Lær for Livet-unge. Uddannelsesstatus august 2019 delt op i tre afslutningsår (bygger på Stamdata og Lær for Livets survey-undersøgelsen).

Næste skridt er at sammenholde Lær for Livet-unge opgjort i Tabel 11 med alle de omkring 200.000 unge, der har afsluttet folkeskolens 9. klasse i samme periode, fordelt over de tre afslutningsår 2017, 2018 og 2019. Deres procentvise fordeling på uddannelsesstatus august 2019 blandt unge generelt er opgjort i tabel 12:

Afsluttet 9. klasse i:	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsfaglige uddannelser	Forberedende uddannelser	10. klasse	Andet	I alt
2019	36%	8%	0% (0,3%)	49%	8%	69.152
2018	68%	18%	3%	6%	5%	66.996
2017	68%	18%	6%	4%	5%	68.285
I alt	59%	15%	3%	20%	6%	204.433

Tabel 12. Unge generelt. Uddannelsesstatus august 2019 fordelt på de tre afslutningsår (kilde: UVM Uddannelsesstatistik.dk. Procenttallene er afrundede)

Sammenholdes de to tabeller, ses dels et noget forskelligt flow fra år til år, dels er der nogle markante forskelle i andelen af unge generelt og Lær for Livet-unge procentvis fordelt på nogle af uddannelsesstatusgrupperne.

I de følgende fem tabeller sammenkædes data fra de to tabeller under hver af de fem uddannelsesstatuskategorier.

⁴⁴ De små variationer i antal unge skyldes som nævnt i forrige note, at to unge er udeladt her.

Ses der først på de gymnasiale uddannelser (Gym./HF, EUX) i Tabel 13a, tegner der sig et billede af, at Lær for Livet-unge er 'langsomme startere':

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge på gymna- siale uddannelser	Unge generelt på gymnasiale uddannel- ser ⁴⁵
2019	9%	36%
2018	28%	68%
2017	55%	68%

Tabel 13a. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er på en gymnasial uddannelse, fordelt på de tre afslutningsår.

Kun få – 9 % – Lær for Livet-unge går direkte ind på gymnasiale uddannelser efter afslutning af 9. klasse, mens det for unge generelt er mere end en tredjedel (36 %). For afslutningsåret 2018, hvor opgørelsen laves et år og tre måneder efter afsluttet 9. klasse, er procentandelen af unge generelt, der er i gymnasiale uddannelsesforløb, næsten fordoblet og er nu oppe på 68 %, men så ebber stigningen ud, således at de unge, der afsluttede 9. klasse i 2017 er stort set den samme som i 2018.

Her følger Lær for Livet-unge et andet flowmønster med en jævn stigning fra 9 % på den yngste afslutningsår i 2019 over 28 % i 2018 og næsten en fordobling fra 2018 til 2017 og ender på den ældste afslutningsår i 2017 med at udgøre mere end halvdelen (55 %) af Lær for Livet-unge.

Forskellen i procentpoint mellem Lær for Livet-unge og unge generelt er således tretten, når der sammenlignes to år og tre måneder efter afsluttet 9.klassetrin.

For de erhvervsfaglige uddannelser (EUD) er forskellene i udviklingsmønsteret ikke helt så markante. Her er der nærmere tale om 'parløb', som det vises i Tabel 13b:

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge under erhvervsuddannelse	Unge generelt under erhvervsuddannelse
2019	13%	8%
2018	20%	18%
2017	23%	18%

Tabel 13b. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er under erhvervsuddannelse, fordelt på de tre afslutningsår.

⁴⁵ Afrundede procenttal for unge generelt i de følgende seks tabeller.

Ved afslutningen af 9. klasse er der lidt flere Lær for Livet-unge (13 %), der fortsætter direkte på en erhvervsuddannelse mod kun 8 % af unge generelt. Efter en mindre stigning i procenttallene (henh. 7 % og 10 %) er status to år og tre måneder efter afslutningen af 9. klassetrin (2017), at 23 % blandt Lær for Livet-unge og 18 % blandt unge generelt er under erhvervsuddannelse. En forskel på fem procentpoint med flest Lær for Livet-unge, men for begge grupper betydeligt lavere end procentandelene på de gymnasiale uddannelse.

Her er der dog en relativt markant forskel, hvis der ses på hvor store procentforskelle, der er for de to grupper hver især. Blandt Lær for Livet-unge er 55 % på gymnasiale uddannelser og 23 % under erhvervsuddannelse, en difference på 32 %. For unge generelt er 68 % på gymnasiale uddannelser og 18 % under erhvervsuddannelse, altså en forskel på 50 %.

Tabel 13c angår unge på en forberedende uddannelse (FGU, STU), og skal Lær for Livet-unges udviklingsmønster betegnes, kan det være med udtrykket 'zigzag':

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge på forberedende uddannelser	Unge generelt på forberedende uddannelser
2019	9%	0% (0,3%)
2018	33%	3%
2017	19%	6%

Tabel 13c. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er på en forberedende uddannelse, fordelt på de tre afslutningsår.

Kun 9 % af Lær for Livet-unge fortsætter direkte på en forberedende uddannelse efter afsluttet 9. klasse for så i det efterfølgende år at stige markant til en tredjedel af Lær for Livet -- unge (33 %) for efter to år og tre måneder at falde til 19 %.

Her tegner der sig et helt andet mønster blandt unge generelt. Først og fremmest er det meget få, der starter på en forberedende uddannelse lige efter 9. klasse, 0,3 % (mod Lær for Livet-unges 9 %), og nok vokser andelen lidt de efterfølgende to år jævnt fra 3 % til 6 %, men er to år og tre måneder efter, at de unge afsluttede 9. klasse, m6 % fortsat meget mindre end for Lær for Livet-unges 19 %.

Tabel 13c illustrerer den nok mest markante forskel mellem Lær for Livet-unge og unge generelt både i forhold til andelen af unge som i udviklingstakten over de to år og tre måneder. En del af forklaringen ser ud til at være forskellige udviklingsmønstre hos de to grupper i forhold til dem, der efter 9. klasse er fortsat i grundskolens 10. klasse, som er opgjort i Tabel 13d:

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge i 10. kl. på grundskolen	Unge generelt i 10. kl. på grundskolen ⁴⁶
2019	60%	49%
2018	0%	6%
2017	0%	4%

Tabel 13d. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er fortsat i 10. kl. i grundskolen, fordelt på de tre afslutningsår.

Som det ses af tabellens årgang 2019, er en fortsættelse i grundskolens 10. klasse efter afsluttet 9. klasse det absolut foretrukne valg for såvel Lær for Livet-unge som for unge generelt. Hele 60 % Lær for Livet-unge og omkring halvdelen (49 %) af unge generelt fortsætter i grundskolens 10. klasse efter afsluttet 9. klasse. For begge grupper er det omkring halvdelen, der tager det 'ekstra' skoleår på en efterskole.⁴⁷ Gennem de senere år har denne tendens været stigende.⁴⁸ Der kan være flere grunde til ikke at gå den lige vej fra 9. klasse til en ungdomsuddannelse. Måske at FSA ikke blev afsluttet med alle prøvfag⁴⁹, eller karaktererne var for lave til at komme eksempelvis på gymnasiet. Det kan være en negativ uddannelsesparathedsvurdering (UPV) i 8. eller 9. klasse, som kan blive en barriere for ungdomsuddannelsesmulighederne. Men en hyppig overordnet forklaring er, at mange unge eller deres forældre ser et ekstra år før starten på en ungdomsuddannelse som et modnings- eller sabbatarår med rum til andre aktiviteter end de skolefaglige og tid til at beslutte sig for den fremtidige uddannelsesmæssige livsbane.⁵⁰

Denne forklaring synes også at gælde de deltagende Lær for Livet-unge; i hvert fald er det kun omkring 15 % af de unge her, som ikke bestået FSA efter 9. klasse.⁵¹ Men samtidig ser

⁴⁶ Sammenlignet med at ingen Lær for Livet-unge er noteret under 10. klasse på afslutningsårene 2018 og 2017, er der 6 % og 4 % unge generelt, der er registreret på disse årgange. Vi har ikke ledt efter en forklaring på denne forskel.

⁴⁷ For Lær for Livet-unge i 2019 er det præcist 50 %, mens det for unge generelt var 54,9%. Kilde: Tabelnotat. Elever i grundskolen 2018/2019 (UVM, Styrelsen for IT og Læring).

⁴⁸ I august 2019 viste tallene, at "30.069 unge mennesker sagde efter sommerferien farvel til familien for at gå på en af landets 240 efterskoler. Det er ny rekord i efterskolernes historie ... Sidste år startede 29.206 elever på efterskole. ... De nye tal viser også, at flere vælger at gå på efterskole i 10. klasse. I år går 21.141 elever i 10. klasse mod 19.279 sidste år." Kilde: www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/August_2019/elevtal.

⁴⁹ Jf. Kapitel 2 var det ift. Lær for Livet-unge kun 14 % af de unge, der fortsatte i 10. klasse, som ikke havde gennemført FSA ved afslutningen af 9. klasse i 2019.

⁵⁰ At det også kan være et samfundsnyttigt år, understøttes bl.a. af en undersøgelse fra konsulentfirmaet Moos-Bjerre & Lange fra 2017, der "viser, at elever fra efterskolens 10. klasse har 16 procent mindre risiko for at afbryde gymnasiet og 11 procent større sandsynlighed for at have gennemført en ungdomsuddannelse efter fem år." Citeret fra www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/August_2019/elevtal.

⁵¹ Jf. teksten under tabel 5 i forrige Kapitel.

det ikke ud til, at Lær for Livet-unge efter grundskolens 10. klasse følger samme mønster som unge generelt.

Vendes her tilbage til Tabel 13 a og 13b er afslutningsår 2018 året efter, at de unge, der gik i 10. klasse, skulle beslutte sig for valg eller fravalg af en egentlig ungdomsuddannelse efter afsluttet grundskole, 10. klasse medregnet. I tabellerne kan summeres, at for årgangen et år og to måneder efter 9. klasse, er kun 48 % Lær for Livet-unge mod 86 % af unge generelt her opgjort som under ungdomsuddannelse.

Denne forskel peger i retning af, at en meget stor del af unge generelt på denne årgang starter på en ungdomsuddannelse, mens Lær for Livet-unge fordeler sig nogenlunde ligeligt på dem, der starter på en ungdomsuddannelse, og dem, der venter endnu et år og i stedet går på de forberedende uddannelser eller laver noget andet end at være under uddannelse.

Denne sidste mulighed sandsynliggøres ved den sidste af de fem deltabel, Tabel 13e:

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge registreret under 'Andet'	Unge generelt regi- streret under 'Andet'
2019	9%	8%
2018	20%	5%
2017	3%	5%

Tabel 13e. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er registreret under 'Andet', fordelt på de tre afslutningsår.

Generelt er procenttallene for de unge, der laver noget andet end uddannelsesaktiviteter, både blandt Lær fra Livet-unge og unge generelt lave og uden store forskelle mellem de to grupper, bortset fra for Lær for Livet-unge fra afslutningsår 2018, hvor andelen er oppe på 20 % for så året efter at være helt ned på 3 %.⁵²

Hvis de 20 % Lær for Livet-unge på afslutningsår 2018 summeres med de 33 % Lær for Livet-unge på en forberedende uddannelse i Tabel 13c, tegner der sig det tankevækkende mønster, at mere end halvdelen af Lær for Livet-unge ikke er under en egentlig ungdomsuddannelse –altså en slags 'in between' afslutningsår, idet mønsteret er en del ændret året efter – altså to år og tre måneder efter afslutning af 9. klasse – hvor andelen af Lær for Livet-unge under ungdomsuddannelse er oppe på 78 %.

Denne udvikling kan ses i Tabel 14, der er en sammenfatning af Tabel 13a og 13b, som et samlet overblik over forskelle mellem Lær for Livet-unge og unge generelt i den andel, der

⁵² Som nævnt tidligere, er antal deltagende Lær for Livet-unge lavt, når der som her deles op i tre afslutningsår, og 3 % betyder, at der er tale om én ung.

er under *ungdomsuddannelse* tre måneder, et år og tre måneder og to år og tre måneder efter afsluttet 9. klassetrin:

Afsluttet 9. klasse i:	LfL-unge under ungdomsuddan- nelse	Unge generelt under ungdomsuddannelse
2019	22%	43%
2018	48%	86%
2017	78%	86%

Tablet 14. Andelen i procent af Lær for Livet-unge og unge generelt, som er under ungdomsuddannelse, fordelt på de tre afslutningsår.

Den overordnede tendens er således, at Lær for Livet-unge med hensyn til at påbegynde en ungdomsuddannelse er 'langsomme startere', der først mere end to år efter afsluttet 9. klasse ser ud til at finde et ganske højt leje med næsten fire ud af fem unge (78 %) under ungdomsuddannelse, mens unge generelt er mere 'kick startere' med især en høj andel under gymnasiale uddannelser allerede to år efter 9. klassetrin, hvor det så ser ud til at stabilisere sig omkring de 86 % af unge generelt, der er under uddannelse.

En krølle på halen er her, at når 78 % Lær for Livet-unge eller 86 % af unge generelt efter to år og tre måneder er under uddannelse, fortæller det ikke noget om, hvor langt de forskellige unge er i deres uddannelsesforløb, eller hvor mange der er faldet fra én uddannelsesaktivitet og startet på en ny.

Her kan så tilføjes, at når mange Lær for Livet-unge bruger nogen tid på at komme i gang med en ungdomsuddannelse, skyldes det ikke, at de ikke gennemførte folkeskolens afgangseksamen (FSA) efter 9. klasse (altså afslutningsår 2019). Det gjorde 78 % af de deltagende Lær for Livet-unge, og det kan så sammenholdes med, at den tilsvarende procentdel for unge generelt på samme årgang er 86 %⁵³

⁵³ UVM Uddannelsesstatistik.dk. Årgang 2019 med knapt 70.000 unge.

Overgange i Lær for Livet-unges uddannelsesstatus over to år sammenholdt med alle anbragte/tidligere anbragte unge

I del 2 vendes blikket mod Lær for Livet-unge sammenholdt med andre anbragte unges uddannelsesstatus. Her er der ikke samme muligheder for detaljerede år for år sammenligninger som for unge generelt, da der ikke foreligger opgørelser med samme statistiske detaljeringsgrad som for alle børn og unge. Afsættet er således data fra først og fremmest Kommunernes Landsforening og i mindre grad Social- og Indenrigsministeriet og VIVE.

Indledningsvis tages tråden fra forrige afsnit op med fokus på andelen af henholdsvis Lær for Livet-unge og andre anbragte unge, der består FSA.

Folkeskolens afgangseksamen (FSA) efter 9. klasse for alle anbragte unge sammenholdt med Lær for Livet-unge

En opgørelse fra Kommunernes Landsforening i 2020⁵⁴ over andelen af *udsatte* elever i skoleåret 2017/2018, der gennemfører og består afgangseksamen med alle syv prøvfag ved afslutningen af 9. klasse i 2018, kan sammenholdes med den tilsvarende opgørelse af Lær for Livet-unge ved afslutningen af 9. klasse i 2019. Der er som tidligere nævnt ikke de store procentvise statistiske variationer mellem socialt udsatte og anbragte og tidligere anbragte unge i forhold til skolefaglige præstationer fra år til år.

Sammenholdes de to opgørelser er forskellene:

Bestået FSA efter 9. klasse:	Lær for Livet-unge ⁵⁵	Alle udsatte unge ⁵⁶
	78%	30%

Tablet 15. Bestået FSA for Lær for Livet-unge sammenholdt med socialt udsatte unge (inkl. anbragte/tidligere anbragte unge).

Der tegner sig her et billede af meget store forskelle, hvor Lær for Livet-unge ligger næsten halvtreds procentpoint (48 %) højere end alle socialt udsatte unge.

Næste skridt er at se på, om der er bemærkelsesværdige kønsforskelle i en sammenligning af Lær for Livet-unge og alle anbragte/tidligere anbragte unge.

⁵⁴ KL (2020). 'Udsatte børn – nøgletal 2020'.

⁵⁵ Afslutningsår 2019.

⁵⁶ KL 2020 side 36. Årgang 2017/2018. Desværre findes der ikke selvstændige data for anbragte/tidligere anbragte unge, men generelt er der ikke større forskelle i procentopgørelserne mellem de to kategorier.

Bestået FSA efter 9. klasse:	Lær for Livet-unge ⁵⁷	Alle anbragte unge ⁵⁸
Piger	76%	37%
Drenge	81%	25%

Tabel 16. FSA bestået for Lær for Livet-unge sammenholdt med alle anbragte unge-opdelt på køn.

Tabel 16 viser, at andelen af Lær for Livet-piger, der består FSA er 76 % mod 81 % af drengene.⁵⁹ Sammenholdes med alle anbragte/tidligere anbragte unge er fordelingen modsat. Her består 37 % af pigerne mod 25 % af drengene.

Igen en overraskende forskel især med den store forskel på mere en halvtreds procentpoint (56 %) mellem Lær for Livet-drenge og alle udsatte/anbragte drenge. Det kan pege i retning af, at de drenge, der har været deltagere i Lær for Livets læringsprogram, gennem årene med hensyn til skolefaglige præstationer ligger højt i forhold til anbragte/tidligere anbragte drenge generelt.

Endelig – fortsat med hensyn til FSA-beståelsesmønstre – sammenholdes alle anbragte unge med Lær for Livet-unge i relation til anbringelsesform. Her er der i KL-undersøgelsen en opgørelse over anbragte elevers anbringelsesform, og i denne undersøgelse sammenfattes, at "Omkring halvdelen af anbragte i plejefamilier tager afgangseksamen i 9. klasse, og hver tiende anbragte på døgninstitution eller socialpædagogisk opholdssted tager afgangseksamen i 9. klasse."⁶⁰

Holdes det op mod Lær for Livet-unge i forhold til bestået FSA efter 9. klassetrin i 2019 og anbringelsesform, er der en markant procentvis forskel mellem alle anbragte unge og de deltagende Lær for Livet-unge.⁶¹

Bestået FSA efter 9. klasse:	Lær for Livet-unge ⁶²	Alle anbragte unge
Plejefamilieanbragte	80%	50%
Døgn/opholdsstedenbragte	60%	10%

Tabel 17. FSA bestået for Lær for Livet-unge sammenholdt med alle anbragte/tidligere anbragte unge efter anbringelsesform.

Også her er der forskelle mellem Lær for Livet-unge og alle anbragte unge, der så at sige er til at tage og føle på. På ny især forskellen mellem døgn/opholdsstedenbragte og Lær for

⁵⁷ Her er det fordelingen blandt de 92 Lær for Livet-unge, der har bestået FSA.

⁵⁸ KL 2020, side 38. Årgang 2017/2018.

⁵⁹ Her er det fordelingen blandt alle de 92 Lær for Livet-unge, der har bestået FSA.

⁶⁰ KL 2020, side 5.

⁶¹ Se her Tabel 7 i Kapitel 3. Procenttallene er på linje med KL's afrundede.

⁶² Her er det fordelingen blandt alle de 92 Lær for Livet-unge, der har bestået FSA.

Livet-unge, hvor sidstnævnte ligger omkring halvtreds procentpoint højere end alle anbragte/tidligere anbragte unge.

Uddannelsesstatus efter folkeskoletiden for alle anbragte unge sammenholdt med Lær for Livet-unge

Taget i betragtning hvor stor social- og uddannelsespolitisk opmærksomhed, der er på udsatte og anbragte unges overgange fra folkeskole til ungdomsuddannelse, er der overraskende lidt tilgængelig statistisk viden om de unges uddannelsesstatus de første år efter afsluttet grundskole a la den, der tidligere er inddraget i kapitlet 4 om unges uddannelsesaktiviteter tre mdr. og et år og tre mdr. og to år og tre mdr. efter afsluttet 9. klasse.

Os bekendt er det kun KL's årlige rapporter med nøgletal om udsatte unge, der ud fra registerdata fra Danmarks Statistik har bearbejdet data, der kan sammenholdes med uddannelsesstatus for Lær for Livet-unge, og en rapport fra VIVE om tidligere anbragte (VIVE, 2020), som delvist kan sammenholdes med de lidt ældre Lær for Livet-unge.

I KL's opgørelse er medtaget anbragte unge, der er i gang med en ungdomsuddannelse ni måneder efter 9./10. klasse, og i Tabel 19 sammenholder vi med de Lær for Livet-unge, der afsluttede 9. klasse i 2018 og har haft mulighed for at gennemføre 10. klasse i skoleåret 2018/2019.

Under uddannelse et år og tre mdr. efter afsluttet 9. kl	Lær for Livet-unge ⁶³	Alle anbragte unge ⁶⁴
	48%	42%

Tabel 18. Påbegyndt ungdomsuddannelse for Lær for Livet-unge og alle anbragte/tidligere anbragte unge efter halvandet år efter afsluttet 9. klasse.

Sammenholdt med den procentvis meget store forskel mellem Lær for Livet-unge og alle anbragte unge, der bestod en adgangsgivende FSA efter 9. klasse, må en forskel på seks procentpoint flere Lær for Livet-unge under uddannelse sammenholdt med alle anbragte unge lidt mere end et år efter afsluttet 9. klasse i grundskolen betegnes som relativt lille. Måske kan det ses i sammenhæng med, at andelen af Lær for Livet-unge under uddannelse i dette afslutningsår var meget lille sammenholdt med året efter (jf. Tabel 14), men der er her ikke tilsvarende data for alle anbragte unge.

⁶³ Afslutningsår 2018.

⁶⁴ KL 2020 side 42. Årgang 2017/2018.

Uddannelsesstatus for 18-årige anbragte/tidligere anbragte unge sammenholdt med Lær for Livet-unge

I midten af 1990'erne påbegyndte SFI (nu VIVE) en forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995, som omfatter unge generelt fra årgang 95, der er eller har været anbragt uden for hjemmet.⁶⁵ I 2013 var disse børn blevet 18 år, og i 2020 kom en rapport med blandt andet registerdata om overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse for denne årgang.

Registerdata herfra kan sammenholdes med et udsnit af de 118 Lær for Livet-unge, nemlig de lidt ældre, der er blevet 18 år på opgørelsestidspunktet august 2019. Som nævnt i Tabel 1 er der i alt 27 Lær for Livet-unge, der er 18 år, og seks unge, der er 19 år, og de kan i kraft af alder repræsenteres ved 9. klasse afslutningsåret 2017.

Andel 18-årige under uddannelse i %	Gymnasiale uddannelser	Erhvervsuddannelser	Forberedende uddannelser	Andet
Alle anbragte unge ⁶⁶	14%	21%	18%	47%
Lær for Livet-unge ⁶⁷	55%	23%	19%	3%

Tabel 19. Uddannelsesstatus for 18-årige anbragte/tidligere anbragte sammenholdt med Lær for Livet-unge

Her er der forskelle i uddannelsesstatus for de to grupperinger, der igen er til at tage og føle på. Andelen af Lær for Livet-unge under gymnasiale uddannelser er fire gange større end for alle anbragte unge (55 % mod 14 %), mens forskellen i andel af unge under erhvervsuddannelser til gengæld er meget lav (to procentpoint 23 % og 21 %).

I tolkningen af forskellene må medtages, dels at gruppen af Lær for Livet-unge her er lille (33 unge), dels at der er et tidsspænd på seks år mellem de to opgørelser. I denne periode har der været en generel stigning i andelen af anbragte/tidligere anbragte unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, men denne stigning er kun omkring 4 % i perioden 2013-2018.⁶⁸

I VIVE undersøgelsen indgår også en opgørelse over, hvor mange anbragte og tidligere anbragte, der har afsluttet en ungdomsuddannelse seks år efter folkeskolen: "Blandt anbragte 9. klasse elever er det kun 23 pct., som har fuldført en ungdomsuddannelse inden for seks år (knap 400 ud af 1.600)."⁶⁹

⁶⁵ Lausten, M., S. Frederiksen og R. Fuglsang Olsen (2020). 'Tidligere anbragte unge – 18 år og på vej mod voksenlivet Forløbsundersøgelse af tidligere anbragte unge født i 1995.' VIVE 2020, side 67-69.

⁶⁶ N=1.457

⁶⁷ N=33

⁶⁸ KL 2020, side 44.

⁶⁹ Denne procentandel kan sammenholdes med, at det tilsvarende procenttal for unge generelt er 73 %. KL 2020, side 44.

Som en sidste illustration på tilgang og frafald på ungdomsuddannelser over tid for anbragte og tidligere anbragte unge kan tilføjes en opgørelse, som Social- og indenrigsministeriet har lavet til deres 'Socialpolitiske redegørelse' i 2019. Den bygger på samme datagrundlag som VIVE med den årgang børn, der blev født i 1995, og når frem til, at blandt de anbragte børn og unge, som kommer i gang med en ungdomsuddannelse efter grundskolen, er status fire år efter afsluttet 9. klasse, at det er omkring 60 %, der fortsat er i gang med en ungdomsuddannelse eller har afsluttet en. Til sammenligning hermed opgøres den tilsvarende procentdel for unge generelt til 85 %.⁷⁰

Afslutningsvist kan nogle af de mange procenttal, der er indgået i kapitlet, sammenfattes i Tabel 20:

Under ungdomsuddannelse Efter afsluttet 9. klasse	Lær for Livet- unge	Alle anbragte unge ⁷¹	Unge generelt
Umiddelbart efter 9. kl.	22%	-	43%
Under uddannelse 1 år efter	48%	42%	86%
Under uddannelse 2 år efter	78%	-	86%
I gang/afsluttet uddannelse 4 år efter	?	60%	84%
Fuldført uddannelse efter 6 år	?	23%	73%

Tabel 20. Ungdomsuddannelsesmønstre over tid. Lær for Livet-unge, alle anbragte unge og unge generelt.

Sammenfatning

Kapitel 5 har være opdelt i to komparative studier af uddannelsesstatus mellem de deltagende Lær for Livet-unge og henholdsvis unge generelt og alle anbragte eller tidligere anbragte unge.

Under sammenligningen med unge generelt har optikken ikke kun været en aktuel status for ligheder og forskelle på årgangsbasis, men også med sigtet at indfange udviklingstendenser i uddannelsesflow over de tre afslutningsår, der er repræsenteret i Lær for Livet-datat materialet. Denne første del afspejler en ret præcis sammenligning med hensyn til de unges afslutningsår og alder, om end der i sagens natur er meget store forskelle i antal deltagende unge med henholdsvis en Lær for Livet-population på 116 unge mod mere end 200.000 i populationen 'unge generelt'; et vilkår for denne type undersøgelser, når den ene population er 'alle dem, der er'.

⁷⁰ SIM: 'Socialpolitisk Redegørelse 2019', side 96.

⁷¹ Her er to "--", hvor vi ikke har data.

Her er der ikke en markant forskel mellem Lær for Livet-unge og unge generelt, der *ikke* afslutter 9. klasse med bestået FSA med 22 % af Lær for Livet-unge mod 14 % af unge generelt. Og undervejs i det første år efter afsluttet 9. klasse i grundskolen er der store forskelle i uddannelsesstatus mellem Lær for Livet-unge og unge generelt, men omkring to år efter afsluttet 9. klasse er der fortsat forskelle, men ikke i en størrelsesorden, der er markant, sammenholdt med det medie billede, der tegnes af anbragte unges 'efterslæb' i forhold til unge i al almindelighed.

Af sammenlignelige procentforskelle kan her nævnes, at opgjort lidt over to år efter afslutningen af grundskolens 9. klasse er der i opgørelsen her 78 % Lær for Livet-unge, der er under ungdomsuddannelse mod 86 % af unge generelt, og ses her alene på de gymnasiale uddannelser, er det 55 % Lær for Livet-unge og 68 % unge generelt.

Den mest iøjnefaldende forskel mellem unge generelt og Lær for Livet-unge er andelen, der er under forberedende uddannelser. Her var forskellen samlet set for de tre afslutningsår 20 % blandt Lær for Livet-unge mod 3 % for unge generelt.

I den anden del, hvor Lær for Livet-unge sammenholdes med alle anbragte eller tidligere anbragte unge, er sammenligningsgrundlaget mindre solidt. Dels er der overraskende få tilgængelige opgørelser over flow i alle anbragte unges overgang fra skole til ungdomsuddannelse opgjort på afslutningsår som ved unge generelt nævnt ovenfor, dels er der lidt variationer i hvilke år, der er lavet opgørelser, og præcist hvilke grupperinger af anbragte unge der beskrives, men indtrykket er, at der generelt er større forskelle mellem de deltagende Lær for Livet-unge og alle anbragte/tidligere anbragte unge.

I forhold til FSA er der ved afslutningen af 9. klassetrin 78 % Lær for Livet-unge mod 30 % af alle udsatte unge, der har bestået. Forskellen mellem Lær for Livet-unge og alle anbragte/tidligere anbragte unge er dog – set i forhold til ovennævnte FSA-procenttal – overraskende lille i forhold til andelen af de to grupperinger, der er i gang med en ungdomsuddannelse lidt over et år efter afsluttet 9. klassetrin. Sammenligningen er her 48 % Lær for Livet-unge mod 42 % af alle anbragte unge, hvilket ikke er en markant forskel. Men føres disse procenttal op, til de unge er omkring 18 år, viser en sammenligning mellem de to grupper, at mens omkring tre ud af fire Lær for Livet-unge er under ungdomsuddannelse, er andelen af alle anbragte unge omkring en ud af tre, svarende til en forskel på over fyrre procentpoint. Dog med bemærkningen om, at der her inddrages data for gruppen andre anbragte unge fra to forskellige opgørelser med lidt forskellige baggrundsdata.

Trods de nævnte forbehold efterlader de mange sammenholdte procenttal og tabeller i kapitel 5 et klart indtryk af, at Lær for Livet-unge i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, hvad angår en positiv faglig og uddannelsesrettet udvikling, er tættere på populationen af unge generelt sammenlignet med andre anbragte og tidligere anbragte unge. Med den undtagelse, at der blandt Lær for Livet-unge er en stor forskel i andelen, der er under forberedende uddannelse, sammenholdt med unge generelt.

Om det så – når alt kommer til alt – må vurderes i forhold til, om de børn, der visiteres til læringsprogrammet Lær for Livet, allerede fra starten tilhører 'den bedste del' fagligt, socialt og personligt af den samlede gruppe af anbragte børn og unge, er et af temaerne i næste og sidste af de mere kvantitativt funderede kapitler i rapporten.

6. De unges faglige og trivselsmæssige udvikling i de første år som Learning Kids

Selvom de ovennævnte sammenligninger mellem alle anbragte unge og de deltagende Lær for Livet-unge har været tilnærmelsesvise, er der ingen tvivl om, at der har vist sig store forskelle mellem de to grupperinger på parametre som bestået FSA, køn, anbringelsesform og uddannelsesstatus.

I dette kapitel er ærindet at pejle os ind på dels i hvilket segment, Lær for Livet børn og unge kan placeres inden for i spektret for anbragte børn og unge, dels at se på, om det er muligt at identificere indikationer på, om deltagelsen i Lær for Livet har haft betydning for, hvordan det er gået med de deltagende Lær for Livet-unges overgange til ungdomsuddannelse.

Har frafald betydning for hvilke børn, der er fortsat i Lær for Livet til afslutningen af grundskolen?

I kapitel 3 blev det nævnt, at der har været et relativt stort frafald af Lær for Livet børn, der er udgået, dvs. frmeldt deltagelse i læringsprogrammet i perioden mellem starten på Lær for Livet og afslutningen af folkeskole i 9. klasse. Her kunne det tænkes, at der var tale om et systematisk højt frafald af eksempelvis børn med dårlige skolefaglige kundskaber eller børn, der har været i meget komplicerede livssituationer og er blevet anbragt på en specialiseret døgninstitution. Eller modsat Lær for Livet deltagere, der har et højt skolefagligt niveau, og som har fundet Lær for Livets faglige læringsformer og camp-aktiviteterne kedsommelige.

Aktuelt kunne vi opgøre, at for de unge, der 'teoretisk' kunne have været en del af de unge, der deltager i undersøgelsen her, var der tale om mere end tres unge svarende til omkring en tredjedel af alle potentielt mulige deltagere.

I Rapport 2 lavede vi en større frafaldsanalyse i relation til alle Lær for Livet børn og opgjorde, at blandt de 274 børn, der i perioden 2014 til 2016 (altså tre af de fem årgange, der er repræsenteret i undersøgelsen her) startede på læringsprogrammet, var 46 % faldet fra inden for de første 2½ år, men at frafaldet ikke var systematisk skævt i forhold til data fra de to

analyseområder, vi undersøgte: faglige resultater i dansk og matematik og oplevelsen af trivsel.⁷²

På den baggrund er der ikke noget, der peger i retning af, at det ville have ændret væsentligt på fordelingen i uddannelsesstatus mv. i rapporten her, hvis de fremsendte havde været med i populationen.

Hvilket segment af alle anbragte vurderes Lær for Livet deltagerne at være placeret i?

Når vi som i foregående kapitel har sammenholdt Lær for Livet deltageres beståelsesprocenter for FSA og placering inden for ungdomsuddannelsesfeltet i de første år efter afslutningen af 9. klassetrin med andre anbragte unge, må det perspektiveres i forhold til, hvor de deltagende Lær for Livet-unge er indplaceret, hvad angår fagligt niveau. Hvor placerer de sig mellem de fagligt allermest udsatte anbragte børn og unge og de anbragte, for hvem anbringelsen ikke synes at spille ind på deres skolegang og faglige niveau sammenholdt med ikke-anbragte børn og unge.

Også denne problemstilling undersøgte vi i Rapport 2, og konklusionen var her, at den mest plausible afgrænsning var i 'melleområdet' forstået således, at omkring en tredjedel af alle anbragte lå 'under' med hensyn til faglighed og trivsel, og en tredjedel lå 'over':

*"Det samlede indtryk af Lær for Livet-børnene er, at de sammenholdt med andre anbragte børn hører til i 'mellegruppen' med hensyn til tyngden af sociale, emotionelle og skolefaglige vanskeligheder. Suppleres her med data fra trivselsundersøgelserne ..., er indtrykket også, at der er en mindre overvægt af piger med emotionelle vanskeligheder."*⁷³

Uddybes denne konklusion, kan tilføjes, at afgrænsningen med et statistisk 'cut' omkring 33 % nedad er den enkleste at fastlægge. Social- og Indenrigsministeriet har i deres årlige 'Socialpolitisk Redegørelse' beskæftiget sig med de skolefagligt og socialt mest belastede anbragte børn, og i deres 2018-udgave kan læses, at "Blandt anbragte børn og unge i grundskolen, er det ca. hver tredje, 34 pct., som har en eller flere diagnoser, der kan være forbundet med en psykisk lidelse eller et fysisk eller kognitivt handicap. Blandt øvrige børn og unge i grundskolen er det 7 pct.", og i rapporten konkluderes blandt andet, at: "Når anbragte børn og unge generelt klarer sig dårligere i grundskolen end andre børn og unge, skal det således ses i lyset af, at en stor andel har en diagnose, der kan være relateret til en psykisk lidelse

⁷² Se evt. bilag 6.1. i Rapport 2.

⁷³ Rapport 2, side 50.

eller et handicap.”⁷⁴ På baggrund af de statistiske opgørelser i SIM redegørelsen er et omtrentligt bud på andelen af anbragte børn med diagnoser, der falder uden for Lær for Livets målgruppe, omkring 15-20 %, og tilføjes denne gruppe børns skolefaglige vanskeligheder ud fra hvor mange, der er under specialundervisning/specialpædagogiske foranstaltninger, er det over 80 %.⁷⁵ Den tilsvarende procentdel af Lær for Livet-børnene er 24 %.⁷⁶

Her er Lær for Livets visitationsprocedure også en del af afgrænsningen. Selvom det ’diagnostiske kriterium’ er, at der ikke kan deltage børn med kognitive vanskeligheder, typisk udviklingshæmning, er et andet mindre formaliseret kriterium, at de visiterende socialrådgivere i de henvisende kommuner skal vurdere børnene parate til at kunne deltage i 14 dages Learning Camps uden behov for særlig social- og specialpædagogisk støtte, og det må især en del børn med diagnoser som autismespektrum forstyrrelser og ADHD forventes at have, selvom de ikke har egentlige kognitive vanskeligheder.

Indkredsningen af det øverste statistiske cut – altså i den meget velfungerende ende – er lidt vanskeligere at præcisere, og som det illustreres senere i kapitlet, er der en del af de unge, der i dag er på de gymnasiale uddannelser, der, da de startede på Lær for Livet, allerede var højt scorende på de faglige test i dansk.

Kriteriet bygger derfor mest på en slags cost/benefit analyse. Tilbuddet om deltagelse i Lær for Livet læringsprogrammet var og er grundlæggende målrettet børn med skolefaglige udfordringer, og da det samtidig forudsætter, at den kommune, der tilmelder et barn, skal betale herfor⁷⁷, har vi vurderet, at en stor del af de –fagligt ikke påfaldende – anbragte børn næppe ville blive vurderet til at have særligt behov herfor. En indikation herpå var en oversigt, vi lavede i Rapport 2 i forhold de børn, der visiteredes til Lær for Livet. Under ”medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet” (en § 50, stk. 2-undersøgelse) vurderedes 25 % af alle Lær for Livet børn at have skolefaglige problemer.⁷⁸

Lægges tredelingen af anbragte børn fagligt set i en ’lav’, ’mellem’ eller ’øvre’ gruppe ned over de forskellige tabeller og opgørelser, der er præsenteret i Kapitel 5, er vores vurdering fortsat, at der er en del sammenligninger mellem unge generelt og alle anbragte og udsatte unge, der peger i retning af, at de deltagende Lær for Livet-unge ligger ganske lunt som midtergruppe med ’pil opad’. Dog er der en stor andel af Lær for Livet-unge, der deltager i de forberedende ungdomsuddannelser sammenholdt med unge generelt (samlet 20 % Lær

⁷⁴ Børne- og Socialministeriet: ’Socialpolitisk Redegørelse 2018’, side 146. Herefter SIM 2018.

⁷⁵ SIM 2018 Tabel 6.1, side 177.

⁷⁶ Opgørelsen er for alle Lær for Livet børn årgang 2014-2018. Heraf er det 10 %, der går i specialklasse og 9 % på specialskole. Medregnes børn, der går på intern skole på en døgninstitution, er procenttallet 24. Rapport 2, side 45.

⁷⁷ For de årgange, der er med i undersøgelsen, var det 50.000 kr. det første år og 15.000 kr. i årene herefter i en periode på seks år.

⁷⁸ Rapport 2, side 43. Her var medtaget alle Lær for Livet børn på årgang 2014-2018, i alt 431 børn.

for Livet-unge mod 3 % af unge generelt; jf. Tabel 11 og 12), og det er her, de to grupper adskiller sig mest fra hinanden.

Denne vurdering leder frem til næste afsnit. Er det muligt at identificere, om der er noget i de unges tidligere deltagelse i Lær for Livet, der ser ud til kunne tillægges betydning for deres position i ungdomsuddannelseslandskabet i dag? Som nævnt bygger den ovennævnte indplacering i 'mellemgruppen' i forhold til alle anbragte ikke solitært på karakteristikken af de deltagende Lær for Livet-unge, men på alle Lær for Livet børnene, der er startet i læringsprogrammet i 2014 og årene derefter.

Da de unge var nystartende Lær for Livet Kids

Da følgeforskningsprojektet startede i 2014, aftaltes med Egmont Fonden, at vi løbende skulle følge Lær for Livet børnenes skolefaglige og trivselsmæssige udvikling i de første år via test og spørgeskemaer, når børnene mødtes på de løbende Learning Camps.

Et krav var, at der skulle være tale om faglige test og trivselsmålinger, der var normbelagte; dvs., at resultaterne ikke kun skulle kunne sammenlignes internt blandt læringsprogrammets deltagende børn; det skulle også være muligt at sammenholde resultaterne med andre ikke-anbragte eller socialt udsatte børn på samme klassetrin. Valget faldt på Hogrefes skolefaglige test i dansk og matematik, og hvad angår trivsel den internationalt udbredte SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire).

Til rapporten her har vi set på de tidligere data og testresultater for alle Lær for Livet børnenes faglige og trivselsmæssige udvikling i deres første år som Lær for Livet Kids og lavet nye særkørsler, hvor vi kun ser på, hvordan de 118 deltagende unge, dengang de startede, lå fagligt og trivselsmæssigt, og sammenholdt resultaterne med, hvor de i dag er landet i uddannelsessystemet. Eksempelvis, om der allerede dengang var børn, hvis skolefaglige niveau kunne pege i retning af en gymnasial uddannelse eller en indplacering på de forberedende grunduddannelser senere i livet?

I de følgende to afsnit illustrerer vi fundene for henholdsvis de skolefaglige test⁷⁹ og dele af SDQ trivselsmålingerne.⁸⁰ Vi afgrænser tidsperioden til det første år, børnene var deltagere i læringsprogrammet, dvs. fra starten på deres første camp (LC1) til deres tredje camp næsten et år senere (LC3).

⁷⁹ Her anvendtes den statistiske 'Individual Growth Model'. Metode og de statistiske snit er her helt kortfattet beskrevet. For mere dybdegående beskrivelser henviser vi til følgeforskningens første rapport: Kjeldsen C. C., A. Torre og S. Langager (2018). 'Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb'. DPU, Aarhus Universitet, side 20 ff.

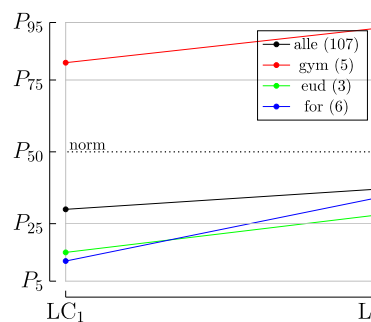
⁸⁰ Metode og de statistiske snit er her helt kortfattet beskrevet. For mere dybdegående beskrivelser henviser vi til følgeforskningens Rapport 2, side 51 ff.

Skolefaglige testresultater ved starten af Lær for Livet og de unges uddannelsesstatus i dag

Idéen er enkel. På en skala fra 0 til 100 (en 'percentil-stige'), hvor normen for alle børn (altså ikke kun Lær for Livet børnene) er 50 percentiler (P_{50}), og så kan den score, de 118 unge fik dengang, placeres på de to percentil-akser for resultater af første testrunde, hvor børnene netop var startet på deres første camp (LC1), til næste score (LC3) et lille år senere. Herved kan dels illustreres, hvorledes de fagligt præsterede ved starten af deltagelse i Lær for Livet, dels om de i det første år forandrede det faglige testresultat i positiv eller negativ retning.

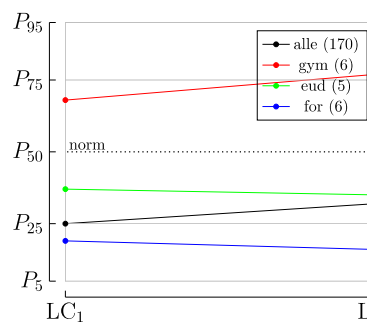
De tre test er TLP (tekstlæseprøve), STP (staveprøve) og FG (matematikprøve). I de tre figurer nedenfor er gennemsnittene for unge under gymnasial ungdomsuddannelser, erhvervsuddannelser og forberedende uddannelser med, mens vi har udeladt de to sidste kategorier 10. klasse og 'Andet', da de endnu ikke er indplaceret i ungdomsuddannelsesfeltet.⁸¹ Oversigten ser således ud:

Tekstlæseprøve



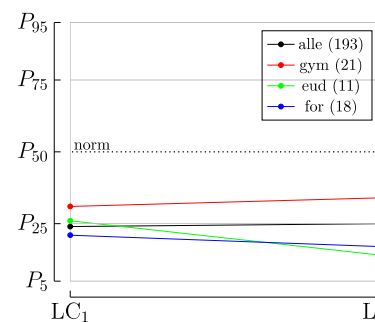
Figur 1. TLP

Staveprøve



Figur 2. STP

Matematik



Figur 3. FG

Selvom figurene er deskriptive, fremstår de illustrative. Ses på LC1 akserne, er der i de danske test TLP og STP en markant forskel mellem de unge, der i dag er gået gymnasievejen (de røde streger), og de øvrige to grupper (EUD med grønt og FGU med blå). Gymnasiegruppen ligger op til 70 percentiler højere end de unge, der i dag enten er i gang med en erhvervsuddannelse eller er på en forberedende grunduddannelse.

Samtidig ligger de også højt sammenholdt med normen for alle børn (P_{50}) med indplaceringen omkring eller over P_{75} , så det visuelle indtryk er, at det er en gruppe børn, der allerede ved starten på Lær for Livet, i danskfaglige test som TLP og STP ikke så ud til at have de

⁸¹ I Værktøjskassen Bilag 5 er figurene forstørret lidt op og med alle de fem uddannelsesstatusgrupper medtaget.

store faglige problemer i skolen. Derfra og til at konkludere, at de så at sige var prædestinerede til at fortsætte ad gymnasievejen er der langt, men i det mindste kan det vurderes, at de i hvert fald ikke har tabt pusten undervejs.

Matematik er en anden sag. Her ligger gymnasiegruppen fagligt nogenlunde på niveau med de børn, der nu er på erhvervsuddannelser eller forberedende grunduddannelser og nede i den lave ende af percentil-stigen omkring P_{25} og dermed også en del under normen for alle P_{50} .

Når LC1 sammenholdes med LC3 via de mere eller mindre vandrette kulørte streger illustreres, i hvilket omfang børnene øgede eller mindskede deres faglige testresultater i løbet af deres første år som Lær for Livet Kid. Der er generelt tale om relativt beherskede percentil ændringer for såvel de gymnasiale og erhvervsrettede uddannelser som de forberedende uddannelser. Her er det muligt at lave en egentlig statistisk analyse af, hvorvidt ændringerne er signifikante eller ej, har vi gjort det og benyttet en statistisk DIGRAM model udviklet af Svend Kreiner.⁸² Det er en grafisk model, med en speciel log-lineær model til analyse af en flerdimensional kontingenstabel, og hvis slutresultat kendetegnes ved en uafhængighedsgraf. Samtidig er det muligt teknisk at opskalere datamængden, således at der opnås en statistisk styrke omkring 0,80. For at se disse beregninger og de statistiske forudsætninger herfor henviser vi til det omfattende bilag i Værktøjskassen og nøjes her med konklusionerne.

Under disse analyser fremkom der et 'uventet' fund i forhold til at bestå FSA. Under de statistiske analyser af tekstlæseprøven (TLP) var en konklusion, "at jo bedre læsepræstationen er på LC1, jo højere er beståelsesprocenten" i forhold til FSA "med et sædvanligt 5 % signifikansniveau"⁸³

De deltagende unges trivsel ved starten af Lær for Livet og deres uddannelsesstatus i dag

Her følger vi stort set samme fremstillingsform som i foregående afsnit med illustrerende percentil-skalaer og efterfølgende signifikansanalyse (LC1-LC3), og kun de tre uddannelsesgrupper gymnasiale, erhvervsrettede og forberedende er medtaget, men nu med Lær for Livet børnenes trivsel i deres første år som deltagere i læringsprogrammet som tema.

⁸² Svend Kreiner (1989). 'Graphical modelling using DIGRAM'. Københavns Universitet. Statistisk Forskningsenhed.

⁸³ Værktøjskassen Bilag 6, side 6.

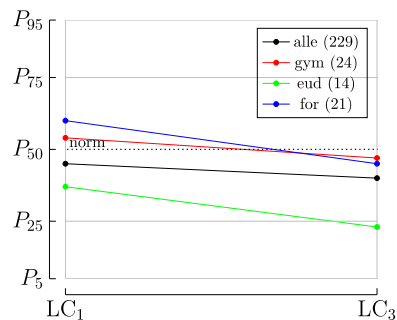
Kort fortalt er SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) et international måleredskab, hvor børnene via korte spørgeskemaer, som de selv udfylder, vurderer, hvordan de oplever at have det i forhold til forskellige mentale trivselsområder.⁸⁴

SDQ er opdelt i to hovedskalaer:

- PROSOC (Prosocial behavior) angår sociale styrkesider
- EBDTOT ((Emotional and behavioral difficulties total) er det samlede resultat for fire trivselsdimensioner:
 - Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende (PEER)
 - Følelsesmæssige symptomer (EMOTION)
 - Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (HYPER)
 - Adfærdsmæssige symptomer (CONDUCT).

De første to figurer er de to hovedskalaer, og her er der en væsentlig forskel på de to skalaer. PROSOC er styrkesider, og her er høj score bedst, mens EBDTOT angår vanskeligheder, og her er lav score bedst.

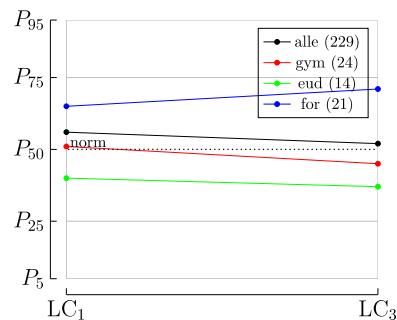
Sociale styrkesider



Figur 5. PROSOC

(Høj score bedst)

Emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder



Figur 6. EBDTOT

(Lav score bedst)

Med hensyn til sociale styrkesider ligger de Lær for Livet børn, der i dag deltager i de forbedrende uddannelser, øverst på percentil-stigen (LC1), men der er ingen, der scorer højere et år efter (LC3). Der er kun tale om små forskydninger, og den statistiske DIGRAM analyse viser da også, der er ikke er nogle signifikante ændringer i Figur 5.

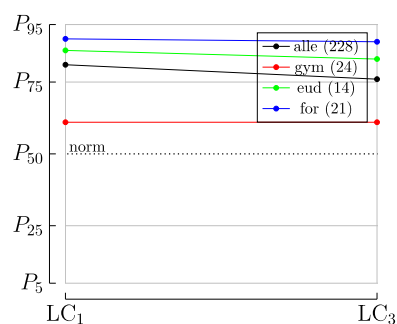
I Figur 6 (EBDTOT) ligger de unge under ungdomsuddannelse bedst placeret (altså lavest) med erhvervsuddannelsesgruppen som den laveste (P₄₀), men den statistiske analyse peger ikke på, at der er signifikante sammenhænge hverken på LC1 eller fra LC1 til LC3.

⁸⁴ Der er også versioner, som udfyldes af de voksne – lærere, pædagoger eller forældre. Her er kun børnenes version med.

Men der er en signifikant sammenhæng med et 5 % signifikansniveau, når det drejer sig om, hvem der har bestået FSA. Jo færre emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder, børnene havde ved starten på Lær for Livet målt via SDQ, desto bedre var deres prognose for at bestå FSA ved afslutningen af grundskolen.

Afslutningsvis fire illustrationer igen via percentil-stigen for underdimensioner under EBDTOT i figur 7-10, hvor lav score igen er bedst:

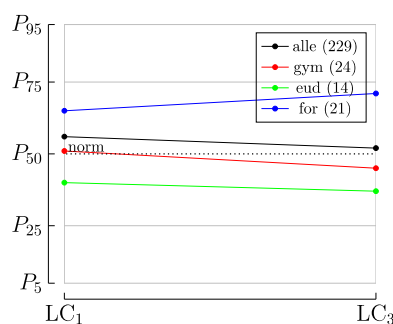
Vanskeligheder ift. jævnaldrende



Figur 7. PEER

(Lav score bedst)

Følelsesmæssige symptomer



Figur 8. EMOTION

(Lav score bedst)

Vanskeligheder for en del Lær for Livet børn i deres relationer til jævnaldrende på hjemskolen og i fritiden har været et gennemgående tema i følgeforskningen. Det var et af de trivselssområder, som gjorde, at mange børns § 50, stk. 2-undersøgelse ofte blev vurderet som "medvirkende udslagsgivende årsag" til en anbringelse.⁸⁵

Samtidig var et gennemgående træk i de mange interview med Lær for Livet børn, vi har lavet undervejs i følgeforskningen, at de fremhævede den positive betydning af at være sammen med andre anbragte børn på de forskellige Learning Camps. Her etableredes nye og varige venskaber, hvilket var et af de typiske udsagn fra deres oplevelse af camp-kulturen.⁸⁶

SDQ scorene i Figur 7 illustrerer, at mange af de deltagende unge i starten af deres første Lær for Livet Camp lå relativt højt i forhold til PEER vanskeligheder. Samlet for alle børn lå de omkring P₇₅- og over, og især de børn, der i dag er unge og i gang med en forberedende uddannelse lå helt oppe omkring P₉₀ og sammenholdt med andre børn altså i den øverste

⁸⁵ Rapport 2, 43. Her er det 21% af børnene, hvor "Problemer i fritid og/eller venskaber, netværk mv." er opgjort som medvirkende, udslagsgivende anbringelsesårsager hos barnet. Til sammenligning er det 25%, hvor skoleproblemer er med i § 50, stk. 2-undersøgelsen.

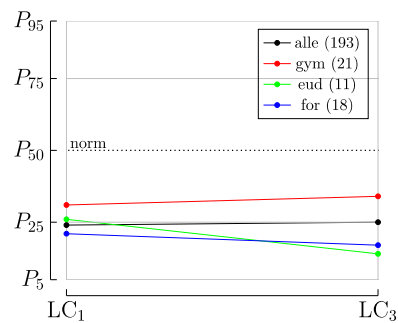
⁸⁶ Læs evt. mere herom i Rapporterne 3 og 4.

tiendedel på percentil-stigen. Selv de bedst placerede unge, der er i gang med en gymnasial uddannelse, lå med P_{60} et stykke over den gennemsnitlige norm på P_{50} .

Emotionelle vanskeligheder har været et andet gennemgående tema i følgeforskningen. Interessen har her især været iagttagelser omkring en mindre overvægt af fagligt velfungerende piger med mentale og socioemotionelle vanskeligheder. Da der blandt de deltagende unge i dag samtidig er en relativt stor del af pigerne, der er i gang med en gymnasial uddannelse, blev det interessant at se, om der her i dag kunne spores en sammenhæng via Figur 8 (EMOTION).

Det generelle indtryk er, at trivselsdimensionen EMOTION viste et mere positivt billede sammenholdt med PEER med mange børn omkring den gennemsnitlige norm P_{50} , men en DIGRAM analyse kan ikke pege på nogle signifikante sammenhænge.

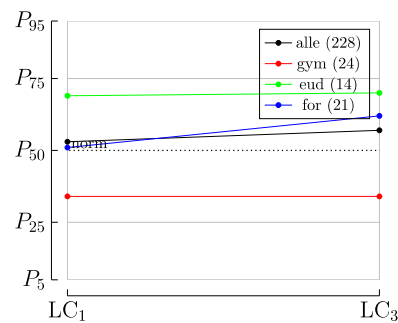
Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder



Figur 9. HYPER

(Lav score bedst)

Adfærdsmæssige symptomer



Figur 10. CONDUCT

(Lav score bedst)

Det kan den til gengæld for Figur 9, HYPER. Denne trivselsdimension har også løbende været af interesse for følgeforskningen, da den er en slags markør for, hvor mange af de deltagende børn i læringsprogrammet, der kunne vise tegn på ADHD eller ADHD-lignende adfærdstræk uden en egentlig diagnose, hvor drenge generelt er overrepræsenterede ift. piger. Visuelt udtrykker figuren en relativt stor variationsbredde mellem de unge på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser eller forberedende uddannelser, hvor der især på erhvervsuddannelserne er en overvægt af drenge.⁸⁷

⁸⁷ Jf. Tabel 3 i Kapitel 2, hvor opgørelsen viser, at 33 % af pigerne er under gymnasiale uddannelse mod 21 % af drengene, mens modsat 24 % af drengene er på erhvervsuddannelserne mod 13 % af pigerne.

DIGRAM analysen viser her, at der er en signifikant sammenhæng mellem dem, der består FSA i forhold til progression fra LC1 til LC3. De børn, hvis hyperaktivitet/opmærksomhedsforstyrrelser øges fra LC1 til LC3, har en signifikant mindre chance for at bestå FSA sammenholdt med de øvrige Learning Kids.⁸⁸

Endelig er der Figur 10, adfærdsmæssige vanskeligheder. På ny ligger unge på de gymnasiale uddannelser lavest omkring P₃₀, men bemærkelsesværdigt er her, at den anden uddannelsesgruppe, de unge under erhvervsuddannelse (eud), ligger meget højt på P₇₀. I DIGRAM analysen kan der ikke peges på statistisk signifikans på LC1 akse, men fordelingen kan pege i retning af en kønsforskel, da der er en stor overvægt af drenge på erhvervsuddannelser og en overvægt af piger på de gymnasiale uddannelser.⁸⁹

Yderligere to brikker, som ikke handler om trivsel, skal medtages i Kapitel 6. Kan der spores statistisk evidens i relation til de løbende Lær for Livet faglige og sociale aktiviteter over årene som Learning Kids.

Mentorordningen og Learning Camps – Lær for Livets to gennemgående aktivitetsspor

Fra starten i 2013 har mentorordningen og løbende afholdelse af Learning Camps været de to gennemgående aktivitetsspor, hvor de deltagende børn har direkte kontakt med læringsprogrammet Lær for Livet.⁹⁰

Mentorordningen

Mentorordningen består af frivillige mentorer, der individuelt matches med det enkelte barn i løbet det første halve år efter deres start på Learning Camp 1 i de første to uger af juli. Det er et tilbud om jævnligt fagligt og socialt samvær mellem mentor og mentorbarn med såvel skolefaglige, sociale som kulturelle aktiviteter. Det er tænkt som et langt mentorforløb gennem alle de seks år, barnet kan være tilknyttet læringsprogrammet, og udgør således den gennemgående læringsaktivitet i regi af programmet.

I vores forrige rapport fra følgeforskningen kan i konklusionen i forhold til mentorordningen læses:

”Mentorordningens langvarige og frivillige aspekt med tid til at opbygge et personligt engagement og fælles interesseflader kan betragtes som afgørende for et succesfuldt men-

⁸⁸ DIGRAM analysen side 8 i notatet i bilagene.

⁸⁹ Jf. Tabel 4 i Kapitel 2.

⁹⁰ I Rapport 5 kan læses meget mere om de to læringsspor.

torforløb og medfører for en del mentorforløb en stærk, ofte familiær, relation, der strækker sig ud over mentorordningens formelle rammer. Trods forskellige definitioner af det sociale og det faglige, og forskellige forståelser af, hvordan man arbejder med henholdsvis det ene eller det andet, træder disse aspekter frem som sammenhængende elementer jo længere, mentorforløbet varer.”⁹¹

I rapporten beskrives også, hvordan relativt mange mentorordninger brydes op, og nogle børn tilknyttes en ny mentor, mens andre børn af forskellige grunde ikke ønsker at fortsætte med en mentor gennem hele Lær for Livet forløbet.

Via Lær for Livet børnenes stamkort er det muligt at se varigheden af forskellige mentorforløb for de deltagende unge, og det har her været muligt at inddrage disse data i en statistisk DIGRAM analyse. Der er her lavet en marginal krydstabel mellem mentorrelation og uddannelsesstatus, og resultatet er:

Mentorrelation	Uddannelsesstatus august 2019					Antal
	gym	eud	for	10.kl	andet	
delvis	21%	17%	24%	21%	17%	42
fuld	31%	19%	18%	24%	8%	74

Tablet 21. Mentorrelation og uddannelsesstatus august 2019

Denne fordeling leder i den statistiske analyse frem til, ”at sammenhængen mellem uddannelsesstatus august 2019 og mentorrelation er signifikant, når der kontrolleres for afsluttet 9. kl.-år og bestået FSA.”, og ”Konklusionen er, at unge med fuld mentorrelation i højere grad vælger en gymnasial uddannelse end unge med delvis mentorrelation.”⁹²

Learning Camp deltagelsen

I relation til de løbende Learning Camps, som børnene kan deltage i, kan de gennem seks år deltage i op til syv camps, hvoraf de tre løber af stablen i det første år (LC1-LC3). Her er det også muligt via stamkortene at opgøre, hvor mange Lær for Livet børn, der har deltaget i hvor mange camps undervejs.

⁹¹ Rapport 5, side 10.

⁹² Fra DIGRAM analyserne i Værktøjskassen side 3-4.

I Lær for Livets survey-undersøgelse med de 118 unge er de unge på baggrund af oplysninger i deres Stamkort delt op i tre grupper ud fra procentdel deltagelse i forskellige antal camps:

Andel campdeltagelse	Antal unge
Under $\frac{1}{3}$	6 (5%)
Mellem $\frac{1}{3}$ og $\frac{2}{3}$	23 (20%)
Over $\frac{2}{3}$	89 (75%)
N=118 (100%)	

Tabel 22. Andelen af campdeltagelse for de deltagende 118 Lær for Livet-unge.⁹³

Løseligt udregnet har 5 % af de 118 unge deltaget i 2-3 camps, 20 % i 4-5 camps og 75 % i 6-7 camps.

Når der her som under mentorordningen gennemføres en DIGRAM analyse, er det dog ikke muligt at påpege nogle statistiske sammenhænge, og konklusionen er her: "I uafhængighedsgrafen ... ses det, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem campdeltagelse og de øvrige variable."⁹⁴

For at få indtryk af Lær for Livet børnenes egne oplevelser af at være på camp og betydninger heraf for deres faglige, personlige og sociale udbytte af at være sammen med andre anbragte børn under andre omgivelser end deres hjemskole og fritidsaktiviteter må vurderinger heraf således i højere grad bygge på kvalitative studier end statistiske effektmålinger, og de to omfattende antropologisk inspirerede studier, vi gennemførte på Learning Camp 2014 og 2016, er rig med eksempler på og analyser heraf.⁹⁵

Sammenfatning

Kapitel 6 med fagligt og trivselsmæssigt tilbageblik på de unges start på Lær for Livet, har ikke været tænkt som entydige konklusioner omkring, hvorvidt nogle af de unges uddannelsesstatus i dag så at sige havde være prædestineret allerede fra starten på Lær for Livet, men der påvises dog statistisk signifikante sammenhænge mellem de børn, der havde høje scorer i tekstlæseprøverne eller færre emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder ved starten af Lær for Livet og dem, der som unge bestod FSA ved afslutningen af grundskolen år senere sammenholdt med gennemsnittet for Lær for Livet børnene.

⁹³ Data fra Lær for Livets survey-undersøgelse, side 18.

⁹⁴ Fra DIGRAM analyserne side 3.

⁹⁵ Rapporterne 3 og 4.

Samtidig har vi benyttet lejligheden til her i denne sidste og sluttende rapport fra følgeforskningen at trække nogle tråde tilbage til tidligere rapporter fra følgeforskningen.

Både i forhold til at give et bud på, hvor Lær for Livet børnene som gruppe fagligt og trivselsmæssigt vurderes at ligge i forhold til alle anbragte børn, og at søge at identificere nogle elementer i de foregående år, som kan have været medvirkende til det meget positive indtryk af de deltagende Lær for Livet-unges beståelsesprocenter for FSA og den andel heraf, der i dag er under ungdomsuddannelse sammenholdt med andre unge og tidligere anbragte unge.

Samtidig har kapitlet med de mere bløde perspektiveringer og konklusioner dannet overgang til de næste kapitler, hvor der bliver en del at hente i forhold til de unges oplevelser af faglige og trivselsmæssige udfordringer og succeser gennem Lær for Livet årene og frem til deres uddannelsesstatus i dag.

Kapitler, hvor vi først og fremmest bygger indblik og konklusioner på kvalitative data via interview med nogle af de deltagende Lær for Livet-unge. I disse kapitler indgår også mere teoretisk funderede overvejelser over ungdomsliv og overgange fra skole til uddannelse for såvel socialt og fagligt udfordrede udsatte som ikke-udsatte unge.

7. Kvalitative studier. Lær for Livet-unges afslutning af skolen og starten på ungdomslivet

I de kommende fem kapitler har vi fokus på børn og unges overgange i livet og i skole- og uddannelseslivet i særdeleshed i et kvalitativt perspektiv. Vi interviewer 10 af de 118 Lær for Livet-unge, der gennem de sidste 5-6 år har deltaget i læringsprogrammet Lær for Livet, og som alle har afsluttet folkeskolens afgangseksamen (FSA). Formålet er med en biografisk inspireret vinkel at identificere de unges skoleforløb og de overgange, som gør sig gældende i tiden op til de unges beståede FSA og i de første år herefter. Vi undersøger, hvordan de unge håndterer overgange, og hvad der ser ud til at have haft betydning for deres uddannelsesstatus i dag.

Med afsæt i empirien undersøger vi hvilke faktorer, der træder frem som særligt betydningsfulde for disse processer. Undervejs opsamler vi, hvilken betydning læringsprogrammet Lær for Livet ser ud til at have haft for de unge ud fra deres egne oplevelser og erindringer.

Dette leder frem til følgende undersøgelsesspørgsmål i de kommende kapitler, som kan sætte 'kød og blod' på nogle af de mange tal og procenter i de forudgående kapitler:

- Hvilke overgange og vendepunkter har der været i børnenes liv og skoleliv?
- Hvilke faktorer har haft betydning for de unges håndtering af overgange?
- Hvilke faktorer har haft betydning for de unges uddannelsesstatus i dag?
- Hvilken betydning har Lær for Livet haft for de (nu) unges overgange og uddannelsesliv?

Overgange i anbragte børn og unges liv

Med vores fokus på børn og unges overgange i livet og i skole- og uddannelseslivet ønsker vi at stille skarpt på, hvordan anbragte børn og unge håndterer de overgange, som de støder på i livet og i skole- og uddannelseslivet i særdeleshed. Anbragte børn og unge oplever flere og anderledes overgange og skift i livet end deres jævnaldrende,⁹⁶ og anbragte børn har ofte et meget mere ustabil og problematisk skoleforløb bag sig. Det gøres gældende, at de mange

⁹⁶ Egmont Fonden, 2012; Bryderup & Trentel, 2012; følgeforskningens Rapport 5.

skift har indflydelse på børnenes trivsel og skolepræstationer,⁹⁷ og i det hele taget viser forskning, at anbragte børn og unge klarer sig dårligere i skolen end deres jævnaldrende og ikke opnår samme lærings- og uddannelsesniveau som dem. Tidlige anbringelser og få skift blandt anbragte børn afspejler sig i bedre skoleresultater. Desuden viser forskningen, at børn anbragt i plejefamilier klarer sig bedre skole- og uddannelsesmæssigt end døgninstitutionsanbragte børn.⁹⁸

Blandt vores interviewede Lær for Livet-unge kan vi se, at flere af dem ikke umiddelbart 'matcher' den eksisterende forskning. Nogle klarer sig godt skole- og uddannelsesmæssigt, selvom de har boet på døgninstitution det meste af deres liv. Andre er stærkt udfordrede, selvom de har boet i plejefamilier det meste af deres liv. Vi ser desuden unge med nogenlunde samme anbringelsesalder, anbringelsesform og (u)stabilitet i anbringelsen, som henholdsvis klarer sig rigtig godt og rigtig dårligt i skole- og uddannelseslivet.

På den måde tegner de unges skole- og uddannelsesliv sig meget forskelligt, også på tværs af sammenlignelige forløb. Af den grund har vi set det som væsentligt at stille skarpt ikke blot på de umiddelbart målelige faktorer som f.eks. anbringelsesalder, antal anbringelser og skoleskift såvel som på skolekarakterer, anbringelsesformer osv. Vi undersøger også de unges livsforløb og kigger lidt nærmere på, hvad der sker i de processer og overgange, som præger deres liv op gennem deres barndom og tidlige ungdom og forsøger at identificere, hvordan de hver især håndterer forskellige perioder i deres liv; hvilke faktorer er med til at skabe de forskelle, der viser sig bag ellers umiddelbart sammenlignelige livsbaner.

Lær for livets erfaringer med overgange – brobygning og samarbejde

Med afsæt i Lær for Livets egne erfaringer omkring overgange og brobygningstiltag viser vores tidligere undersøgelser, at forskellige overgange i børnene og de unges liv ikke nødvendigvis er installeret med broer, der binder arenaer eller niveauer sammen. Snarere træder de frem som kløfter, der får børnenes læringsprocesser til at fremstå som fragmenterede. Et manglende eller sporadisk samarbejde på tværs af børnene og de unges livs- og læringsarenaer såvel som mellem de støttepersoner, som omgiver børnene (hjemskole, sagsbehandler, anbringelsessted, mentor mv.), karakteriserede typisk de forløb, vi fulgte. Disse forhold viste sig at have stor betydning for, i hvilket omfang børnene og de unge samt deres omgivelser oplevede sammenhæng.⁹⁹

Overganges betydning for børn og unges oplevelse af meningsfuldhed og sammenhæng i blandt andet skole og uddannelsesforløb er også et centralt tema inden for uddannelses- og

⁹⁷ Egelund et al., 2009, s. 122; Lausten, Frederiksen og Olsen, 2020.

⁹⁸ Andersen, 2008; Ottosen & Christensen, 2008; Egelund et al., 2008; Egelund et al., 2009; Bryderup & Trentel, 2012; Forsman & Vinnerljung, 2012.

⁹⁹ Følgforskningens Rapport 5, 2020.

ungdomsforskning generelt. Her understreges vigtigheden af brobyggende tiltag, når unge skal fastholdes i uddannelsessystemet, og deres uddannelses- og karrieremuligheder skal optimeres,¹⁰⁰ og her inddrager vi undervejs, og især i Kapitel 9, forskning og overgangsteoretiske vinkler på vores empiriske materiale.

Empiri, metoder og analysestrategi

Det empiriske materiale udgør kvalitative interviews med Lær for Livet-unge, der har bestået FSA. I udvælgelsen af hvilke ud af de 92 mulige Lær for Livet-unge med bestået FSA, der skulle deltage i Lær for Livets survey-undersøgelse fra august 2019, var vores kriterier – udover at de skulle have bestået FSA – at det så vidt muligt skulle være ældre unge, der havde længst erfaring med tiden efter afslutning af folkeskolen, og de skulle så vidt muligt afspejle fordelingen af alle de 92 unge i forhold til deres uddannelsesstatus august 2019. Endelig skulle der være unge fra de to anbringelsesformer, henholdsvis plejefamilie og døgninstitution/opholdssted.

Vi udvalgte fjorten unge, og ved starten af interviewrunden i marts 2020 stødte vi så ind i Covid-19 problemet, så størstedelen af interviewene måtte vente til august-september, og fire interview måtte gennemføres telefonisk. Undervejs hen over sommeren faldt fire unge fra, og vi endte med et samlet antal interview på ti.

De ti Lær for Livet-unge er på interviewtidspunktet mellem 17 og 19 år (én er lige på nippet til at fylde 20) og fordeler sig med seks piger og fire drenge. Syv er i gang med en ungdomsuddannelse, en af dem har orlov, to er på forberedende uddannelse, og en er ikke tilknyttet en formel uddannelsesinstitution.¹⁰¹ Endelig har seks unge baggrund i plejefamilieanbringelse, to unge i opholdssted og to unge i døgninstitution, hvor den ene nu er flyttet ud i egen hybel.¹⁰²

Da vi undervejs i de kommende kapitler også ser tilbage på de unge, er der blandt de ti unge fire af vores såkaldte 'casebørn',¹⁰³ som er blevet interviewet før, og disse tidligere interview

¹⁰⁰ Se bl.a. Nordahl et al., 2010; Halvorsen et al., 2012; Görlich, et al., 2015; Görlich, 2016; Rosholm & Mikkelsen, 2017.

¹⁰¹ Da ingen er på grundskolens 10. klassetrin, svarer de to unge til det, der i Kapitel 2 benævnes 'Andet'.

¹⁰² Sammenholdes med fordelinger for alle de 92 unge med bestået FSA i Kapitel 2, er der i interviewgruppen med hensyn til køn en lille overvægt af piger og med hensyn til anbringelsesform en lille overvægt af unge anbragt på døgn/opholdssted. Ift. uddannelsesstatus er de to kategorier 'forberedende uddannelse' og 'andet' procentvis lidt overrepræsenteret, men med kun ti interviewede og der er her tale om, at der er to unge og ikke kun en under hver af de to kategorier. Se evt. Kapitel 2, Tabel 3, 6 og 7.

¹⁰³ 'Casebørnene' er i alt seks udvalgte børn fra årgang 2014, som vi i forbindelse med vores forløbsundersøgelse har fulgt siden 2015 med kvalitative interviews ca. hvert andet år. Vi har fulgt

indgår også i vores nuværende materiale. De fire 'casebørn' er hver især blevet interviewet tre gange siden 2015, så sammenlagt udgør vores empiriske materiale omkring 22 interview.

Interviewene har som nævnt et biografisk tilsnit og varer i gennemsnit en time. Det korteste blev på 30 minutter og det længste på næsten to timer. Interviewene er alle transskriberet og analyseret med det formål at finde empiribaserede mønstre og tematikker ud fra den bredere tematiske ramme, defineret i forhold til rapportens overordnede opmærksomhedspunkter på overgange og uddannelsesstatus i dag.

Kodning af interviewmaterialet er foretaget som en meningskondensering, der bygger på de forskellige respondenters forståelser, selvforståelse og omverdensforståelse i forbindelse med livets og skolelivets overgange samt håndteringen af disse. Andre forskningsundersøgelser og overgangsteoretiske positioner og linjer har ligeledes været vejledende i forhold til analysen, og teoretiske begreber er undervejs blevet benyttet som analytiske redskaber til at forstå og rammesætte empirien.

Vi har således ladet empirien tale samtidig med, at vi har betragtet fremtrædende tematikker inden for et overgangsteoretisk perspektiv. Undersøgelsen vil tage afsæt i de unges forestillinger om eget liv og livsvilkår, dvs. deres selvforståelse såvel som omverdensforståelse. Vi vil undersøge, hvordan disse fortællinger afspejler muligheder og udfordringer, som de unge oplever på deres vej, og hvordan de oplever, at de håndterer forskellige udfordringer undervejs frem mod i dag. I det lys vil vi have fokus på, hvordan formelle såvel som mere uformelle og skjulte overgange i skole- og uddannelseslivet tales frem eller på anden vis kan identificeres i de unges fortællinger.

Afslutningsvis, at interviewene som nævnt typisk er gennemført i sensommeren 2020, altså et år efter dataindsamlingen i august 2019 omkring FSA og efterfølgende uddannelsesstatus, som har været centrum i de kvantitative beskrivelser og analyser i Kapitlerne 4, 5 og 6.

Den kvalitative del af rapporten tilføjer dermed et yderligere indblik i de unges overgang til ungdomsuddannelse via indblik i frafald og start på nye uddannelser for nogle af de interviewede unge i året efter den kvantitative opgørelse i 2019.

både børnene og deres nærmeste omsorgs- og støttepersoner (pædagoger/plejeforældre, sagsbehandlere/kommunale konsulenter, lærere, mentorer).

8. Overgange – de unges veje fra skole til uddannelse

I det følgende vil vi præsentere nogle af de faktorer, som vi har kunnet iagttage som afgørende for de unges trivsel, håndtering af overgange samt uddannelsesprogression med tilbageblik på skoletiden og starten på ungdomslivet. Vi har i udgangspunktet ladet empirien tale og har i den forbindelse set følgende gennemgående tematikker træde frem i de unges fortællinger:

- Støtte og med-motivation/signifikante andre
- Succesfulde skoleerfaringer og trivsel i skolen.

I nærværende kapitel anlægger vi et overgangsteoretisk perspektiv på vores empiriske materiale og belyser, hvordan de forskellige faktorer viser sig at være i spil i forhold til de unges håndtering af overgange og for deres uddannelsesprogression. Vi vil også i et senere kapitel præsentere en tredje faktor, nemlig fremtidsdrømme, som også har vist sig som fremtrædende i de unges fortællinger og som afgørende for vores belysning af deres håndtering af overgange såvel som uddannelsesstatus.

Støtte og med-motivation/signifikante andre

I vores interviewundersøgelse har vi været interesseret i at finde frem til, hvad det er, der har været medvirkende til, at de unge fra Lær for Livet har gennemført en FSA – og for størstedelens vedkommende også er i gang med en ungdomsuddannelse. Fra tidligere uddannelses- og ungdomsforskning ved vi, at børns primære voksne, forstået som deres biologiske forældre, er de vigtigste aktører, når det kommer til børns skoleliv og ikke mindst læring; at voksnes støtte og involvering i børnenes skolegang er af afgørende betydning i forhold til børnenes skoleforløb og mulighed for at tilegne sig de kvalifikationer, der skal til for at have succes i uddannelse.¹⁰⁴

I interviewene påpeger de anbragte Lær for Livet-unge selv vigtigheden af at modtage støtte og opbakning til deres skolegang fra signifikante andre. Vi ser dog et mønster i, at de unge ikke udelukkende trækker på deres primære omsorgspersoner, men bruger forskellige parter til at læne sig op ad, bl.a. skolelærere, mentorer og skolekammerater eller andre, som de f.eks. bor sammen med. Men vi ser også nogle unge, som påpeger væsentligheden i, at deres

¹⁰⁴ Se f.eks. Jackson, 1994; Pless & Katznelson, 2005; Gorard et al., 2012; Görlich 2016; Egmont Rapport, 2019.

biologiske forældre fortsat er en stor del af deres tilværelse og bakker dem op i deres skolegang. I nedenstående vil vi komme ind på, hvordan det på den ene side er lavpraktisk støtte til f.eks. lektier, som de anbragte unge peger på som væsentligt, og på den anden side at det er den tiltro og de positive forventninger, som de unge har mødt fra andre, der tilskrives betydning: " (...) *det afgørende er bare, at jeg har haft nogen, altså ikke stået alene, uden den der omsorg, og hjælp, og støtte*" (interview, Maja 2020). Men der synes også at tegne sig et billede af, at flere af de unge oplever at stagnere i overgangen mellem folkeskolen og ungdomsuddannelse, mangler støtte på alle fronter i forhold til at komme videre, men også har svært ved både at tage imod og række ud efter hjælp.

Hvad er årsagerne til, at nogle anbragte Lær for Livet børn som unge klarer sig godt uddannelsesmæssigt, og andre ikke gør? Det er et af hovedspørgsmålene for indeværende undersøgelse. I interviewene har vi derfor også spurgt ind til, hvad de unge selv tænker er årsagen til, at de har klaret sig igennem en FSA – og for de flestes vedkommende også er fortsat i et ungdomsuddannelsesforløb.

Maja er sytten år og har været anbragt på døgninstitution sammenlagt i ca. otte år. Hun er i gang med en gymnasial uddannelse, og på spørgsmålet om, hvordan hun er kommet dertil, er hendes beskrivelse:

"Helt basalt set så [handler det om] at have nogle gode folk omkring dig. Altså har nogle folk som gerne vil dig det bedste, fordi når man får den der anerkendelse (...). Lad os sige du kommer fra en baggrund, hvor du måske ikke har fået den anerkendelse, som man jo skal have fra en ung alder, så du har de folk omkring dig nu, som presser dig, hvis du ikke lige magter at presse dig selv (...). Jeg har jo aldrig nogensinde førhen sat mål for mig selv, det var altid folk, der gjorde det for mig (...) nu kan jeg sagtens selv. Ja helt klart have nogle folk rundt omkring dig som udfordrede dig, og som tør og være helt røværilige over for dig (...) så kan man begynde at tro på sig selv." (Interview, Maja 2020)

Behovet for anerkendelse og opbakning synes at være en fundamental forudsætning for at kunne gennemføre uddannelse, men som anbragt barn kan det af mange forskellige årsager være svært at få denne opbakning fra ens biologiske familie. Maja påpeger dog, at hendes mor altid har bakket hende op i hendes skolegang, og at moderen altid har pointeret vigtigheden af at få en uddannelse. Majas mor har ikke selv fået en uddannelse og har i den sammenhæng brugt sin egen situation som motivation for Maja, og Maja har af den grund aldrig sat spørgsmålstejn ved, om hun nu også skulle have en uddannelse:

" (...) jeg har ikke sat spørgsmålstejn ved om jeg skal have en uddannelse. Det har jeg aldrig nogensinde (...) for mig har det aldrig været et spørgsmål om man kan eller ej, det er bare noget, du skal!" (Interview, Maja 2020)

Laura er 17 år, og er i gang med en international gymnasial uddannelse. Laura har været anbragt siden hun var ca. seks år, først netværksanbragt, senere i plejefamilie for en kort periode. Efter et år hjemme flyttede hun som 8-årig på døgninstitution, hvor hun har boet i ca. otte år. Hun har boet i hybel det sidste års tid. Trods det, at hun har boet flere forskellige steder gennem sin opvækst, har hun altid gået i den samme grundskole. Laura fortæller, lige som Maja, at opbakningen fra biologisk familie har haft stor betydning for hendes forhold til skole og uddannelse, men at støtte andre steder fra også har været afgørende:

" (...) jeg har haft mange omkring mig, som har villet mig det bedste, og været der rigtig meget for mig, hjulpet mig og sådan. Jeg har altid fået støtte til ting, der har været svære (...) der har været rigtig meget familie, der altid har villet mig. Min mor har altid været inde over. Det har været svært i perioder, men min mor har altid været der. Jeg tror ikke, det har været min mor, der var afgørende, jeg tror bare, det er alle de her personer omkring mig (...) for jeg er sikker på, at det bare handler om, at folk har troet på mig, at pædagogerne har været nogle rigtig gode pædagoger (...). Hvis folk ikke har deres mor under anbringelsen, så tror jeg stadig, at det afgørende er bare, at jeg har haft nogen, altså ikke stået alene, uden den der omsorg, og hjælp, og støtte. Det tror jeg har været en afgørende ting." (Interview, Laura 2020)

Maja og Laura er begge eksempler på Lær for Livet-unge, som har haft opbakning til deres uddannelse fra deres biologiske forældre, samtidig med at de har formået at tage imod støtte og hjælp fra andre både primære og sekundære voksne. Det er dog ikke alle interviewede unge, der har samme kontakt til biologiske forældre, og her kan det f.eks. være plejeforældrene, som kommer til at udgøre de primære omsorgspersoner. Morten har boet hos sine plejeforældre, siden han var knapt tre år gammel. Også han er nu i gang med en gymnasial uddannelse, og han betragter plejefamilien som sin primære familie og oplever det som naturligt at trække på deres omsorg og støtte. Mortens plejeforældre har dog ikke været de eneste, der har bakket ham op i skolegangen. Han fremhæver nogle skoleveninder, med hvem han har haft et fællesskab, hvor lektier, skole og uddannelsessnak er indgået som selvfølgeligt.

"Folk har troet på mig"

Ens for Morten, Maja og Laura er, at de har klaret sig uddannelsesmæssigt godt, dvs., at de både har erhvervet sig en karaktermæssigt høj FSA eksamen, samt at de har imødekommet og håndteret overgangen mellem FSA og ungdomsuddannelse på en sådan måde, at processen har fungeret som kvalificerende for etableringen af deres igangværende ungdomsuddannelsesforløb. Laura betoner, at "folk har troet på mig", og her synes den såkaldte Rosenthal-effekt¹⁰⁵ at være i spil i form af positive og høje forventninger som afgørende for motivation,

¹⁰⁵ Rosenthal & Jacobsen, 1968.

præstation og progression: Hvis andre har troen på, at de unge nok skal klarer sig og møder de unge med høje forventninger, så vil de også gerne leve op til disse forventninger og gøre en indsats.¹⁰⁶

Som vi tidligere har påpeget i følgeforskningen¹⁰⁷, ved vi dog også fra den internationale forskning, at der er en tendens til, at anbragte børn mødes med lavere forventninger til deres faglige præstationer end deres jævnaldrende, og at disse lave forventninger er med til at hæmme børnenes præstationer, kvalifikationer og kompetencer i skolen.¹⁰⁸ Dertil kommer en række skandinaviske studier, som tydeliggør, hvordan plejeforældre, pædagoger, lærere og sagsbehandlers forventninger til anbragte børns skolegang og succeser er mere pessimistiske end forventningerne til f.eks. slægtsanbragte.¹⁰⁹

Flere af de unge har oplevet at blive mødt direkte med lavere forventninger til deres faglige præstationer, fordi de var anbragt, men Maja fortæller om, hvordan hun også mere indirekte føler at blive mødt med lavere forventninger qua bl.a. statistikker om anbragte og deres lave uddannelsesresultater:

"Det har været irriterende at kigge på, fordi det er mig, de snakker om, altså! Det gider jeg ikke være en del af, det har jeg ikke lyst til at være en del af, jeg skal ikke være en del af den statistik på tal og så videre. Det har jeg ikke lyst til." (Interview, Maja 2020)

Dog har Maja og Lauras møde med en sådan 'forventningsfattigdom'¹¹⁰ ikke været noget, de har oplevet fra deres nære personer i dagligdagen, heller ikke lærere eller pædagoger:

"Jamen jeg tror bare, at jeg også havde nogle sindssygt gode lærere (...) som virkelig var obs på mig (...). Når jeg ikke ville i skole, eller tænkte det kan jeg ikke lige magte i dag, så var de altså ret gode til, når jeg så kom i skole, ikke at pege fingre: "Du har ikke været i skole, og der er også så meget du har misset". Det der med, at når man har brug for at "bare sørg for, at du har styr på det!", og så er alle videre til næste emne." (Interview Maja, 2020)

Her er det tydeligt, at lærernes tillgang til Maja og deres forventninger til hendes faglige og sociale engagement, er med til at rykke ved hendes selvforståelse og fremtidige deltagelse og valg.

¹⁰⁶ En tilsvarende iagttagelse har Görlich gjort sig i sin undersøgelse af unges overgange i forbindelse med uddannelse og jobtilknytning (Görlich, 2016).

¹⁰⁷ Rapport 5.

¹⁰⁸ Bl.a. Jackson, 1994; Fernandez, 2008; Perthou et al., 2008; Kääriälä et al., 2018.

¹⁰⁹ Egelund, Hestbæk og Andersen, 2004; Knudsen, 2009; Tideman et al., 2011; Berlin et al., 2011.

¹¹⁰ Lagermann, 2019

Det gælder også Mette, som er 18 år og går i 2. g. Hun har boet i to forskellige plejefamilier siden hun var 10 år. Mette fortæller om, hvordan hendes lærere var opmærksomme og udviste handlekraft ved et af hendes skoleskift i forbindelse med hendes anbringelse *"Altså, jeg havde nok nogle faglige huller, men jeg fik nogle rigtig gode lærere, som hurtigt fik øje på det, og var gode til at hjælpe med at samle op på det."* (Interview Mette, 2020)

Victor, som er 18 år og holder orlov fra sit EUD-forløb, har været anbragt, siden han var 10 år og har boet hos sin nuværende plejefamilie siden han var 11 år, oplever også en form for vendepunkt, da han kommer på efterskole i 9. og 10. klasse. Efter år med flere skoleskift og perioder med dårlig trivsel oplever han på efterskolen, at der er flere voksne og mere opmærksomhed. Skoleskift kan således fungere som positive vendepunkter, hvor man får en ekstra chance enten socialt eller fagligt, men de unges oplevelser siger også noget om, at det er omgivelserne – både personer og måder at organisere sig på - der i høj grad er med til at skabe rammerne og dermed de muligheder, som de unge griber og bruger som en ny chance.

August er 18 år og har boet hos samme plejefamilie siden han var 6 år, August er aktuelt ikke i gang med uddannelse eller anden form for beskæftigelse. For August var hans skoleskift efter 7. klasse også et vendepunkt, men i mere negativ forstand. På den nye skole viser det sig nemlig, at August har en masse store faglige huller, som hans tidligere skole slet ikke har været opmærksom på eller sagt noget om, hvilket derfor kommer som et stort chok for både August og hans plejefamilie:

"Da jeg gik over på [den første skole], så har lærerne altid sagt til mig "du klarer det fint". [Min plejefamilie] troede det også. Jeg har også selv følt, jeg har klaret det fint (...) så kommer jeg ud på [den anden skole] (...) så er det bare sådan nogle kloge, alle er bare kloge, sådan nogle stræbere kan man sige. Og så føler man "fuck, jeg er bare elendig" (...) Så man følte sig lidt dum ikk'? (...). I stedet for at tage til [skolen], kørte jeg bare til [byen], og så var jeg der, fordi jeg ikke gad gå i skole." (Interview August, 2020)

Det er tydeligt, at August ikke vidste, hvordan han skulle håndtere situationen, og at han ikke oplevede, at der blev taget hånd om hans situation på den nye skole. Ifølge Augusts fortælling lader det til, at hans nye lærere valgte at imødekomme Augusts mange faglige huller med ikke at stille forventninger til ham:

"Jeg lærte ligesom bare at "det fint nok". Jeg følte mig stadig ikke særlig klog og sådan noget, og det vidste lærerne godt, at de måske ikke skulle sådan prøve alt for meget, have alt for høje forventninger." (Interview August, 2020)

I stedet for at opleve det som en hensyntagen virker det i højere grad til, at August følte sig overset og svigtet. Han reagerer selv ved ikke at møde op i skolen og hægter sig således mere og mere af. Den manglende opmærksomhed og reaktion fra omverdenen, som August giver udtryk for, viser sig således flere gange i løbet af hans grundskoletid og træder frem som et

dobbelt svigt. August synes at være stagneret i overgangen mellem grundskolen og en ungdomsuddannelse. August beskriver eksempelvis, hvordan han egentlig gerne vil i gang med en HF-uddannelse, men han oplever at være meget alene med sine tanker og beslutninger:

(...) men lige sådan det med uddannelse, det kan jeg ikke lide at snakke med [plejefamilien] om, jeg tror bare det er fordi, [de] ved godt at, hvad jeg kan og hvad jeg ikke kan, og hvad der ville være godt for mig, så jeg føler hvis der er noget jeg rigtig gerne vil, jeg vil jo gerne på HF ik, det er ligesom noget jeg drømmer om, så hvis jeg fortæller om det, så det "det kan du jo ikke, du er nødt til at tage HF enkeltfag, nødt til at starte op langsomt", så dør den bare lidt (...)" (Interview August, 2020)

August har af forskellige årsager, der knytter sig til nogle uafklarede konflikter, haft svært ved at møde op og komme ordentlig i gang med et uddannelsesforløb efter sin FSA. Udover at August har brugt tid sammen med sin mentor, og har snakket en del med ham, så var han gennem hele 10. klasse tilknyttet en kontaktlærer på skolen, som prøvede at få ham til at møde frem og deltage:

"Han hjalp mig bare rimelig meget sådan, prøvede hele året at få mig i skole og sådan, snakkede med mig og sådan, hvis det havde været en anden skole, var jeg blevet smidt ud med det samme jo (...) altså han holdt jo rimelig meget fast i mig, og det er jeg rimelig taknemlig for, selvom det måske ikke gik så godt, ja jeg blev hele tiden blev væk og sådan. Så var det rart." (Interview August, 2020)

August virker som en ung mand, der går meget alene med sine tanker, og har svært ved at række ud efter hjælp eller holde fast i den hjælp, som han tilbydes. Selvom det fremgår tydeligt af hele hans fortælling, at han deler tanker med plejemor, mentor og kontaktlærer, så synes han alligevel at gå meget alene med mange ting og virker låst:

"Jeg går op til skolen, er nogle meter væk, det kommer bare i hovedet, og så går jeg bare den anden vej. Så er det ligesom jeg bliver helt bange, og så vender jeg bare om (...) hun [plejemor] vidste godt det var svært, men hun vidst ikke at jeg faktisk blev væk [fra skolen] så mange dage." (Interview August, 2020)

August føler i sin nuværende situation, at omgivelserne forventer, at han finder ud af, hvad han gerne vil, men samtidig har han svært ved selv at finde ud af, hvilke muligheder han har, og han ved ikke hvem, han skal tale med. August virker til at sidde fast i spændingsfeltet mellem omgivelsernes forventninger og følelsen af afmagt og synes at være i en situation, hvor han har svært ved at hægte sig på uddannelsesræset. Görlich, der har undersøgt unges overgange mellem uddannelse og arbejdsmarked med fokus på unge 'på kanten' af uddannelsessystemet, beskriver i sin undersøgelse, hvordan unge ofte er påvirket af oplevelser af at være ekskluderet fra uddannelsessystemet tidligt i deres tilværelse, og hvordan oplevel-

sen af ikke at kunne slå til og høre til, forstærkes i retning af yderligere isolation, desorientering og desintegration.¹¹¹ På samme måde synes August at blive mere og mere desorienteret og isoleret fra omverdenen og uddannelsessystemet. Tematikken omkring manglende eller uklare forventninger kommer vi yderligere ind på i kapitel 10 (omhandlende de unges fremtidsvisioner og mål), hvor vi bl.a. kaster lys på, hvordan diffuse forventninger kan forstærke afmagten og forplumre mulighederne for at forme og forfølge drømme.

”Vi søgte på nettet under uddannelser”

Nogle af de unge fortæller om, hvordan praktisk støtte og hjælp til det at overskue muligheder og retning har haft betydning for at de er kommet videre i et forløb efter deres FSA. Støtten er kommet forskellige steder fra, men har været afgørende for at holde de unge i gang.

Camille, der er knap 20 år og bor hos sin plejefamilie, er i gang med en forberedende uddannelsespakke. Hun vil gerne have en professionsbachelor og forsøger nu en tredje vej ind i uddannelsen, da hun har oplevet forskellige udfordringer i forbindelse med at blive i et ungdomsuddannelsesforløb. Hun beskriver bl.a., hvordan hendes plejeforældre har været med til at undersøge mulighederne for de forskellige veje ind og hjulpet hende til at kunne navigere i uddannelsessystemet: *”Vi [hun og plejeforældrene] søgte på nettet under uddannelser og sådan.”* (Interview Camille, 2020)

Jens er 18 år og har boet på døgninstitution siden han var 7 år. Han er aktuelt i gang med et FGU forløb, som en UU-vejleder foreslog, da Jens ikke selv havde nogen ide om, hvad han ville, og hvad der var muligt efter afslutningen af 10. klasse.

Også mentorerne har fungeret som vigtige støttepersoner i flere af de unges liv. Jens fortæller f.eks., at det var mentor, der hjalp ham igennem hans afgangsprøver ved FSA. Og flere af de interviewede unge fremhæver deres mentor fra Lær for Livet som afgørende for, at de har klaret det godt. Mentor har både fungeret som en personlig støtte i livet, men også sådan noget som matematik, fremhæves af flere som noget af det, der har drillet, og hvor mentor har hjulpet med anderledes læringsformer og aktiviteter.

Sara, der er 18 år, bor på opholdssted og er i gang med en gymnasial uddannelse, fortæller ligeledes om, hvordan hun gennem årene har opbygget en tæt relation til mentorfamilien, hvis opbakning betyder alverden for Saras muligheder for dels at blive tilstrækkeligt udfordret i de fag, som hun klarer godt, samt støttet i de fag, som hun klarer mindre godt.¹¹²

¹¹¹ Görlich, 2016, 2016b

¹¹² I Kapitel 11 vil vi berøre mentorernes betydning mere indgående. Mentorernes betydning bliver dog fremhævet i alle afsnit, i og med at mentorer for flere af de unge har en gennemgribende indflydelse på deres tilværelse, herunder faglige såvel som sociale og personlige trivsel.

Opbakning gennem særligt tilrettelagte rammer

Sara fortæller endvidere, at hun i forbindelse med sin opstart på gymnasial uddannelse er blevet tilknyttet endnu en mentor, der følger hende der. Sara klarer sig rigtig godt i flere fag, men er udfordret på sine sociale kompetencer og på samværet med de andre elever. Af den grund blev hun af den aktuelle uddannelsesinstitution tilbudt et særligt tilrettelagt (udvidet) forløb, da de vurderede, at hun havde brug for lidt mere tid – og en mentor – til at overkomme de forskellige krav, der stilles på en ungdomsuddannelse. Sara påpeger selv, at det har været helt afgørende med en sådan fleksibel ordning, og i lyset af Saras liv og folkeskoletid med sociale og emotionelle udfordringer, som vi via forløbsundersøgelsen har haft mulighed at følge,¹¹³ kan dette særligt tilrettelagte uddannelsesforløb ikke blot antages at være afgørende for, at hun kom videre på en ungdomsuddannelse efter sin FSA, men også afgørende for, at hun i langt højere grad har kunnet integrere sig inden for en ny uddannelses-kontekst. Görlich betoner også i sin undersøgelse de strukturelle rammers betydning for unges håndtering af overgange i uddannelsessystemet,¹¹⁴ og her kan tilfældet Sara betragtes som et godt eksempel på, hvordan mere fleksible strukturer giver plads til unge med særlige behov og fremmer deres muligheder for at blive på sporet trods nye normer og krav.

Succesfulde skoleerfaringer og trivsel i skolen

I ovenstående afsnit har vi haft fokus på betydningen af omgivelsernes opbakning, involvering, tiltro og positive forventninger til de unge. Et af de parametre, som de unge ligeledes peger på og omtaler, er betydningen af gode skoleoplevelser, faglig og social trivsel i skolen – ikke kun for at kunne bestå folkeskolens afgangseksamen, men også for at kunne håndtere overgangen fra et uddannelsesniveau til et andet. Skoleoplevelser kan bl.a. afhænge af oplevelsen af helhed og kontinuitet og i den forbindelse også med antallet af skoleskift. Det kan være vanskeligt - og tage tid - at finde ind i eller tilbage til såvel det sociale som det faglige i forbindelse med et skoleskift, og i lyset af at anbragte ofte har flere skoleskift end deres jævnaldrende, kan situationen som anbragt have betydning for, hvordan overgange i almindelighed såvel som skoleovergange håndteres.

Vores undersøgelse synes at understøtte betydningen af gode oplevelser tidligt i skolelivet med henblik på at øge mulighederne for at gennemføre en FSA og komme videre i uddannelsessystemet. Det at 'føle sig godt hjemme' i et læringsmiljø, og således også føle at man hører til et fællesskab, er ét af de elementer, som spiller allermost ind i de unges fortællinger. Skolen har for nogle af de unge været et 'fristed', og de unge nævner bl.a. betydningen af, at

¹¹³ Sara er en af de fire 'casebørn', som vi har fulgt siden 2015.

¹¹⁴ Görlich, 2016.

lærerne har haft forståelse for deres til tider vanskelige situation med ting, der fylder omkring hjemme- og familielivet samtidig med, at lærerne har behandlet dem som de andre i klassen, hvad angår krav og forventninger. Vi ser netop, at det *ikke* at blive mødt med lavere forventninger i dagligdagen, viser sig at få betydning for de unges muligheder for at skabe tilknytning til de forskellige fællesskaber i og uden for skolen.

For enkelte af de unge tegner der sig desværre det omvendte billede, nemlig at der i forlængelse af et liv med begrænsede positive oplevelser i skolen, både socialt og fagligt, også kan iagttages udfordringer hvad angår tilknytningen til skolen såvel som vanskeligheder med at gennemføre FSA og komme videre derfra. Men vi ser også unge, der på den ene side har en stærkt og kontinuerlig tilknytning til det sociale fællesskab i skolen, men på den anden side er udfordret fagligt og ikke umiddelbart kommer videre i en ungdomsuddannelse efter afsluttet FSA.

I min klasse, der er det meget dejligt at være”

Seks ud af de ti interviewede unge er gået direkte i gang med en ungdomsuddannelse efter endt folkeskole, to er i gang med forberedende uddannelse til en ungdomsuddannelse, imens to andre har været i gang med henholdsvis en forberedende uddannelse og en ungdomsuddannelse, men er droppet ud igen. Flere af de unge, som er kommet igennem overgangen og er fortsat i en ungdomsuddannelse, fortæller, at det har været en stor omvæltning for dem at komme på gymnasiet. Eksempelvis fremhæves en stejl læringskurve i forhold til niveauet og mængden af lektier, mens andre (også) påpeger kravet om øget selvstændighed og ansvarlighed på de gymnasiale uddannelser. En af de unge fortæller bl.a. om, at der på hendes specifikke uddannelse stilles væsentligt højere krav til omfanget af lektier, og at omfanget af lektier såvel som det mere konkurrenceprægede miljø er med til at reducere det sociale samvær på uddannelsen såvel som i fritiden. Det har været en stor omvæltning, da hun fra grundskolen har været vant til et stærkt sammenhold med andre jævnaldrende både i og uden for skolen: *”Så det syntes jeg har været rigtig svært, fordi jeg er meget social, og har mange vennegrupper alle steder, og det fungerer ikke lige så godt i [nuværende] skolen.”* (Interview Laura, 2020)

Også Morten, som har håndteret overgangen mellem grundskolen og sit videre forløb på en sådan måde, at processen har dannet grundlag for en vellykket integrering i et ungdomsuddannelsesforløb, fortæller om en positiv grundskolebaggrund:

”Øhm, mit skoleliv har været meget godt, synes jeg. Jeg har gået det samme sted siden, ja siden nulte klasse (...) indtil jeg skulle videre [efter FSA], og det var egentlig meget godt at have gået i en rigtig god klasse og få nogle rigtig gode venner derfra, som jeg stadig ser i dag.” (Interview, Morten 2020)

Morten fremhæver særligt nogle veninder, som han har været rigtig meget sammen med, og som han har haft et fagligt fællesskab med, også op til eksaminerne. Fællesskabet med disse veninder har været med til at skabe en positiv og sammenhængende ramme omkring hans skoleliv både i grundskolen, men nu også på det gymnasiale niveau. Også rent fagligt har det altid fingeret godt for Morten: *"Jeg har altid været god til at læse, læste fra ret tidlig alder allerede og jeg har læst meget, læst mange bøger. Øh, ja så... det ville jeg sige, jeg havde ret let ved at lære."* (Interview, Morten 2020). Denne balance mellem faglig og social trivsel gennem grundskoleforløbet har Morten været i stand til at opretholde såvel som udvikle og tilpasse til nye ungdomsuddannelseskra v og normer.

Også Mette fortæller, at hun omkring 6. klasse får en rigtig god veninde, som hun begynder at lave lektier sammen med, og dette venskab og lektiefællesskab bliver et vendepunkt, der får betydning for Mettes fremtidige skolepræstationer og deltagelse: *"(...) så begyndte jeg at interessere mig for det [skolearbejdet], og begyndte at se logikken i, hvorfor man skulle lære det."* (Interview, Mette 2020)

Camille derimod tegner et billede af et socialt udfordret grundskoleforløb præget af perioder med uvenskab, mobning og opsplittning:

"Altså fra første og indtil tredje klasse var vi tit uvenner alle sammen, men så i fjerde klasse begyndte vi at få det godt sammen. Men så i slutningen af fjerde fik vi at vide at vi egentligt skulle splittes op i tre klasser (...) Vi blev blandet sammen med [to andre skoler] (...), og der var tit nogen som mobbede de andre (...). De fleste begyndte at blive mere stille." (Interview, Camille 2020)

Camille har, som tidligere nævnt, forsøgt at gennemføre flere ungdomsuddannelsesforløb, men har af forskellige grunde haft svært ved at få etableret sig. Hun er nu startet op på et forberedende uddannelsesforløb, der kan give hende adgang til en specifik mellemlang uddannelse, som hun gerne vil ind på, og Camille giver i den anledning udtryk for, hvordan det sociale fællesskab på uddannelsen har haft betydning for, at hun nu har fundet sig godt til rette:

"Ja nu tager jeg jo den der [uddannelses] pakke. Og det går det rigtig godt med, jeg er begyndt at række hånden mere op i timerne (...). Jeg tror, det er fordi, jeg er kommet i en klasse, hvor aldersgruppen er meget spredt, og de kan ikke finde på at mobbe. Jeg føler en form for tryghed (...) vi hjælper meget hinanden (...) de lærer lidt fra sig, og så kan jeg lære noget af dem." (Interview, Camille 2020)

For Camille er det, at hun er kommet i en god og tryk klasse direkte medvirkende til, at hun har lyst til at række hånden op i timerne og deltage aktivt fagligt, og Camille giver udtryk for at være en del af noget fælles, hvor man bl.a. hjælper hinanden og kan give og tage imod ny læring.

At social trivsel er tæt forbundet med faglig trivsel - og ofte er fundamentet for at kunne klare sig godt fagligt - er ofte blevet påpeget fra diverse undersøgelser, bl.a. også i følgeforskningens Rapport 2, der påviser, at der for Lær for Livets unge er en tæt sammenhæng mellem dem, som trives i skolen, og dem, der klarer sig godt fagligt.¹¹⁵ I forlængelse heraf synes det at være i uddannelsesmæssig trivsel – både fagligt og socialt – også at være noget, der trækker tråde tilbage til de interviewede unges tidlige skolegang. Alligevel ser vi bl.a. i Jens' tilfælde, at trods en stærk og kontinuerlig tilknytning til sine klassekammerater og lærere gennem hele sin grundskoletid (har gået på den samme skole gennem hele forløbet) har Jens gennem alle årene måttet kæmpe en del med det faglige, også op til og under sin FSA. Det, der kan antages at have været afgørende for Jens' faglige udfordringer og aktuelle uddannelsesstatus er det forhold, at Jens' skolegang indtil anbringelsen i fjerde klasse har været meget sporadisk og præget af manglende skoleopbakning hjemmefra.

Ida, der er 18 år og bor på opholdssted, har omvendt haft det svært i folkeskolen rent socialt, men har alligevel klaret sig godt rent fagligt (og ekstraordinært i de sproglige fag). Hun er i gang med andet år på en gymnasial uddannelse og fremhæver betydningen af det gode fællesskab i hendes nuværende uddannelsesforløb:

"(...) [i] min klasse, der er det meget dejligt at være! (...) jeg snakker ikke med så mange af dem sådan, dagligt, jeg har ... tre mennesker, jeg sidder og spiser frokost med, men bare generelt i min klasse, vi snakker godt sammen størstedelen af os. Det er meget nemt med gruppearbejde, der er ikke nogen, hvor man ikke rigtig sådan har lyst til at lave gruppe arbejde med dem, og det går meget godt. Der er intet drama. Overhovedet." (Interview, Ida 2020)

Ida indkredser her, hvordan social og faglig trivsel og udvikling kan hænge sammen ved at der f.eks. i forbindelse med gruppearbejde ikke skal bruges energi og fokus på konflikter.

Turbulent skoleliv, ingen lektier og alligevel videre...

Victor er efter grundskolen (og 10. klasse) gået direkte videre i et EUD forløb (han har pt. sat uddannelsen på pause pga. Covid-19 situationen), men selvom han er gået direkte videre i en ungdomsuddannelse, har han aldrig været interesseret i det faglige. Han positionerer sig i sine fortællinger som distanceret – afstandtagende – til alt, hvad der handler om at følge gængse uddannelsesnormer. På spørgsmålet om, hvorvidt han igennem sin skoletid har lavet lektier eller forberedt sig på eksaminer, svarer Victor prompte: *"Det har jeg aldrig nogen sinde gjort!"* og senere i interviewet siger han: *"[mine plejeforældre] gik op i at jeg passede min skole, men det gjorde jeg aldrig. Jeg var i skole, men jeg lavede aldrig lektier"* (interview, Victor

¹¹⁵ Se også Kapitel 4 i rapporten her.

2020). Victor fortæller, at han har haft en meget turbulent grundskoletid præget af adskillige opbrud og overgange, mobning og rigtig meget fravær:

"Fra nulte til tredje, på [1. skole], det var fyldt med mobning, fjerde klasse på [2. skole] var også fyldt med mobning, (...) [mobningen] var alt, verbalt, fysisk og ... hele lortet, sågar når jeg var hjemme, så kunne de finde på at skrive (...) og [det faglige] det var ad helvedes til kan man sige. Og så [på 3. skole], så var det bare normalt derfra." (Interview, Victor 2020)

Victor fortæller også, at han stort set ikke var i skole fra 0.-4. klasse. Det var først, da han startede på den tredje skole, at det hele blev lidt mere roligt og trygt:

"Det var bare nogle andre mennesker, en anden mentalitet og indgang til tingene (...) det betød en hel del (...). Der var ikke så meget, hvad skal man sige, vold og drillerier." (Interview, Victor 2020)

Victor tilføjer, at han her begyndte at knytte venskaber, og at det begyndte at gå bedre med undervisningen og det faglige: *"Det begyndte jo at gå bedre stille og roligt"*. Victor gennemførte sin FSA og kom hurtigt videre i uddannelsessystemet, men hans distancering til især den faglige indsats og planlægning synes netop at være et resultat af de første år præget af en masse skift og uorden:

"(...) jeg lavede aldrig lektier (...). Det var bare en beslutning, jeg havde taget. Nu havde jeg ikke lavet lektier de første fem år af min skolegang, så hvorfor skulle jeg lave dem de sidste fem!" (Interview, Victor 2020)

Victor får et lidt mere positivt forhold til undervisning og lektier under sit efterskoleophold i 9. og 10. klasse, og han får i den periode indhentet lidt af det forsømte, hvilket han tilskriver, at der på efterskolen var flere lærere pr. elev end i folkeskolen, og at han oplevede at få mere opmærksomhed der. Også Maja peger på, hvordan udviklingen af fællesskabet i skolen fik betydning for hendes oplevelse af at føle sig *"mere komfortabel i timerne"*, og af hendes fortælling fremgår det, at denne oplevelse af at høre til i klassen kom til at betyde noget for hendes videre engagement og deltagelse, også rent fagligt.

At høre til er afgørende for at komme videre og kunne etablere sig på ny

Flere af de unge italesætter folkeskolen som et fast holdepunkt og frirum, hvor andre beskriver denne tid som socialt og fagligt udfordrende, præget af mange brud, mobning og splittelse. Støtte og opbakning fra omgivelserne, her også klassekammerater og lærerne, synes at have stor betydning for de unges skoleoplevelser og trivsel. Det giver dem en oplevelse af at høre til og være en del af et fællesskab, hvor man bl.a. lære at håndtere sociale og faglige udfordringer.

Forholdet mellem de unges skoletrivsel, deres tilknytning til et fællesskab og uddannelsesstatus kan måske forklares med begrebskæden *'belonging, being og becoming'*, som Broström fremhæver i sine Van Gennep-inspirerede perspektiver på overgange i små børns liv,¹¹⁶ og som refererer til forholdet mellem at være tilstede ('being'), opleve en tilknytning til et sted eller et fællesskab ('belonging'), og se fremad og ruste sig til det, der kommer ('becoming'). Denne balancering synes at give mening i forhold til de unges håndtering af overgange og deres forudsætninger for og evne til at forholde sig fremadrettet ved at imødekomme de rituelle krav og aktiviteter, som møder dem i overgangen mellem grundskolen og det videre uddannelsesliv.

De unge, der derimod ikke har oplevet en særlig tilknytning til de andre elever eller lærere i skolefællesskabet, og som samtidig fortæller om svære år med ensomhed, mobning eller andre former for mistrivsel i folkeskoleårerne, er tydeligvis udfordret på deres håndtering af overgange. At nogle Lær for Livet-unge bl.a. har oplevet flere skift i både anbringelses- og skoleliv i løbet af deres opvækst, kan antages at have indflydelse på deres muligheder for at tilknytte sig - skabe et tilhørsforhold og føle ejerskab - hvilket igen kan have betydning for, hvorvidt det grundlag, der tages afsæt fra opleves som sikkert og progressivt, også med henblik at skulle etablere sig i nye kontekster og på nye niveauer.

Sammenfatning

I dette kapitel har vi præsenteret nogle af de faktorer, der har vist sig som afgørende for de unges trivsel og uddannelsesprogression, herunder håndteringen af overgangen mellem grundskolen og deres videre uddannelsesforløb.

Fælles for alle de unge synes dog at være, at omgivelsernes involvering og opbakning såvel som tidligere skoleoplevelser sætter sig i dem og får indflydelse på, hvordan de klarer overgangen fra grundskolen til en ungdomsuddannelse. Vi synes at kunne iagttage en tendens til, at de unge, der har oplevet en tilknytning i folkeskoletiden af enten social eller faglig karakter, også er dem, der fastholder deres tilknytning til uddannelsessystemet efter afsluttet FSA, og at flere af disse unge også kommer videre og får etableret sig i en ungdomsuddannelse.

Betydningen af at blive mødt med forventninger fra omgivelserne og høre til et fællesskab har tydeligvis forbindelse til de unges trivsel og udvikling, og omgivelsernes betydning for trivsel og udvikling skal også forstås i betydningen strukturelle rammer og måder at organisere sig på. Alle disse forhold træder frem som tydelige forudsætninger for de unges generering af bl.a. motivation og oplevelse af muligheder. Vi ser særligt, hvordan familier/omsorgspersoner, venner, klassekammerater, mentorer, lærere, læringsmiljøer m.m. er med til

¹¹⁶ Broström, 2019: 16

at positionere børnene og de unge og skabe rum og genklang for deres indsats og muligheder. Omvendt ser vi også, hvordan oplevelsen af en manglende opmærksomhed og reaktion fra omverdenen gør, at de unge mister orientering og motivation og oplever, at de bliver sat på vildspor.

De unge, der ikke har oplevet en særlig tilknytning til de andre elever eller lærere i skolefællesskabet, og som fortæller om svære år i grundskolen med ensomhed, mobning eller andre former for mistrivsel, er tydeligvis udfordret på deres håndtering af overgange. Selvom nogle af disse unge holder sig i gang og/eller kommer videre i uddannelsessystemet, håndterer de tydeligvis ikke overgangene og overgangsritualerne på samme konstruktive måde som de unge, der har positive skoleerfaringer og et stærkt skolefællesskab i ryggen, og de udviser heller ikke samme evne til at drømme og gøre sig forestillinger om livet fremadrettet; forhold, som vi vil komme nærmere ind på i de følgende to kapitler.

9. Lær for Livet-unge i overgangs- teoretisk og rituellet perspektiv

I det følgende vil vi se lidt nærmere på de overgange, som de unge møder i folkeskolen og særligt på overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Vi vil afgrænse overgangene i et mere generelt overgangsteoretisk perspektiv på de unges fortællinger og efterfølgende belyse nogle af de forhold, der gør sig gældende i disse overgange, samt diskutere hvilken betydning, de foregående nævnte faktorer kan antages at have.

For anbragte børn gælder det, som tidligere nævnt, at de typisk har flere skift eller overgange i deres tilværelse end ikke anbragte børn. Dels fordi de er flyttet fra deres biologiske familie på et tidspunkt og måske også har flyttet anbringelsessted flere gange, og at disse flytninger ofte også har indbefattet skoleskift. Anbragte børn oplever flere skoleskift i det hele taget og har oftere end andre børn perioder væk fra skolen, hvilke har betydning for deres trivsel og skolepræstationer. Af de interviewede unge har flere af dem flere anbringelser bag sig, og ud af de ti interviewede har kun fire boet samme sted, siden de flyttede fra deres biologiske forældre. De resterende seks har haft flere boligskift og nogle også skoleskift. Ud af de interviewede Lær for Livet-unge bor seks i plejefamilie, to på opholdssted og to på døgninstitution (den ene er nu flyttet i egen bolig).

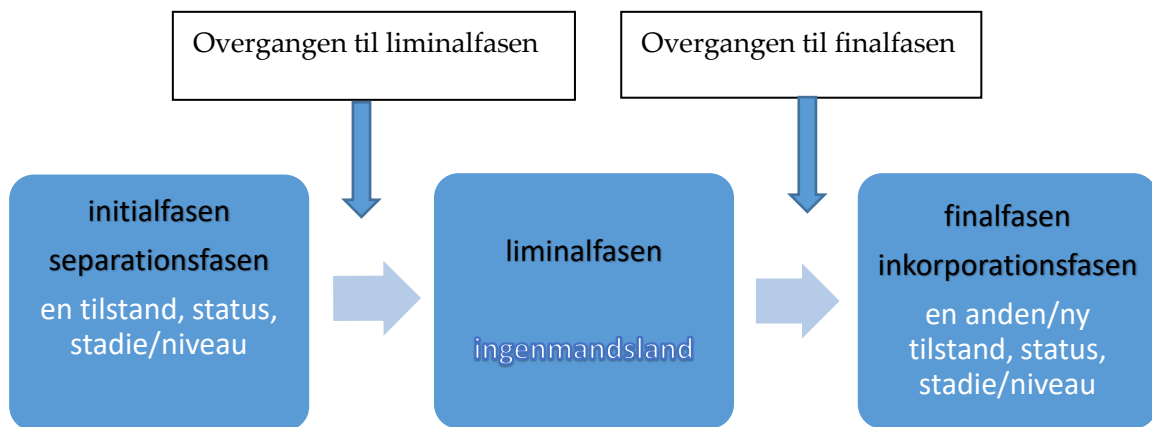
I forhold til anbragte børn betragtes det ofte som en betydningsfuld forskel, om børnene er anbragt tidligt og har ophold på det samme sted, eller om de er anbragt sent, dvs. i teenageårene. Tidligere undersøgelser har peget på, at jo tidligere anbringelse – særligt i én fast plejefamilie – jo mindre ligner disse børn andre anbragte børn, f.eks. ser man færre risikofaktorer hos denne gruppe.¹¹⁷ Ud af de 10 unge, som vi interviewede, er to anbragt tidligt, dvs. i 2-3-årsalderen, og det hos en plejefamilie, hvor de fortsat bor i dag. Én anden af de unge blev som 5-årig anbragt på et opholdssted og har senere flyttet opholdssted to gange. De øvrige otte Lær for Livet-unge blev anbragt i 7-11 årsalderen.

Overgangene i unges liv

I vores afdækning og analyser lader vi os inspirere af overgangsteorier, der fokuserer på overgangsmønstre og på de forhold og ritualer, der er med til at karakterisere og strukturere overgangene i de unges liv. Vi har valgt at lade os inspirere af Van Genneps klassiske teorier

¹¹⁷ Bl.a. Lausten et al., 2020.

om overgangsritualer såvel som af Turners videreudvikling af Van Genneps fasetænkning¹¹⁸ med fokus på den såkaldte liminale fase,¹¹⁹ dvs. det sted i overgangen, hvor man hverken er her eller der, og som Turner beskriver som *'between and betwixt'*.¹²⁰ Overgange eller transitioner defineres som tilstande, positioner eller situationer, der afviger fra det normale og afspejler en form for kaos eller normløshed i henhold til velkendte kulturelle og strukturelle rammer.¹²¹ Overgange defineres i det lys som en slags 'ingenmandsland' mellem to forskellige tilstande, stadier, positioner og lignende, hvor udgangspunktet er en eksisterende og velkendt tilstand eller position, som man flytter sig fra med henblik på at etablere sig på et nyt stadie og dermed indtage en ny position eller opnå en anden form for tilstand.



Figur 11. Overgangsfaser i livet (egen illustration).

Ritualer eller riter anses i den forbindelse på én gang som holdepunkter og som noget meningsgivende, der skal hjælpe individet gennem fasen, men også som prøvelser, der skal håndteres, for at individet kan passere overgangen og komme videre til et nyt stadie, hvor ny viden og nye erkendelser, tilegnet gennem prøvelserne, skal danne afsæt for individets integration i nye tilstande og positioner. Turner bruger betegnelsen *'process of growth'*, når det på den måde handler om at kunne anvende gamle elementer konstruktivt i en ny sammenhæng.¹²² Dette transformationsperspektiv – eller kriterium – bliver vigtigt, når vi i det følgende skal kaste lys på, hvordan de unge håndterer overgange.

¹¹⁸ Van Gennep, fransk antropolog som i starten af 1900-tallet introducerede begrebet overgangsritualer i bogen *'Les rites de passage'*. Turner, engelsk antropolog, som udviklede centrale teorier om ritualer, herunder symbolers betydning i samfundslivet

¹¹⁹ Van Gennep, 1999; Turner, 1964; Schjødt, 1992.

¹²⁰ Turner, 1964.

¹²¹ Van Gennep, 1999.

¹²² Turner, 1964, s. 7.

Sammenhænge mellem håndtering af overgange og uddannelsesstatus

De overgange og ritualer, som de unge i vores undersøgelse møder og skal håndtere, kan forstås på flere måder og planer: fra barn til ung og fra ung til voksen såvel som fra grundskole til ungdomsuddannelse og fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse eller job. Hele processen skal ses som en ny orienteringsfase, en transition fra et stadie til et andet og fra en tilstand til en anden.

Om at imødekomme og håndtere ritualerne forud for FSA eksamen

I vores undersøgelse er det tydeligt, at der særligt i 9. klasse og tiden op til og under FSA'en, lægges op til en ny orientering rettet mod et nyt (stadie af) uddannelsesliv med nye uddannelsesforhold, der kræver noget andet end det, de unge har været vant til fra grundskolen. Via ritualer i form af forskellige aktiviteter og symboler, er denne ny-orientering med til at forberede de unge på et nyt uddannelsesliv og på en ny fase i livet:

"Det var lige sådan, så giver vi [lærerne] jer bare flere lektier for; det I kommer til at møde på gymnasiet, og det er jeg superglad for at de gjorde, fordi, altså jeg har ikke, jeg synes ikke der var nogen forskel fra at gå i folkeskole. Jeg ved ikke, men jeg havde så mange lektier for i folkeskolen, det var helt sindssygt. Og det gjorde det bare nemmere, altså at gå fra, ja. Det ene til det andet." (Interview, Maja 2020)

Som ved mere traditionelle overgange og overgangsritualer afsondres de unge fra det 'normale' og genkendelige under den liminale fase til et 'nu gælder det', herunder forskellige prøvelser, der skal styrke og forberede de unge til nye uddannelsesstadier:

"Jeg tænker sådan lidt, det der med vendepunkt og så er det ligesom, at så går det op for dig "nu er det nu, fordi nu skal I snart til at klare jer selv og sådan noget!" (...) altså, når man starter i udskoling, det jo først fra syvende, så bliver lærerne, altså de går ligesom meget op i at man ligesom ved, at "I skal snart stå på egne ben", og hvad det vil sige, det der med karakterer, hvad det kan gøre for jer (...) lige pludselig så, så tog jeg selv ansvar, men der var lige pludselig også andre folk rundt omkring mig, som også udfordrede mig." (Interview Maja, 2020)

Såkaldte brobygningstiltag, hvor de unge kommer ud og ser, hvordan det er på ungdomsuddannelserne, træder også frem som forberedende aktiviteter:

"Her i ottende og niende klasse der har vi selvfølgelig været ude på både gymnasiet, men også EUD og EUX." (Interview, Morten 2020)

Disse aktiviteter er sammen med de andre rituelle tiltag med til at bygge et narrativ op omkring det, der venter de unge efter grundskoleforløbet. Hele eksamensperioden med både

eksamensforberedende prøver såvel som terminsprøver og eksamener tjener som både uformelle og formelle prøvelser på, hvorvidt de unge nu også er rustet til det nye uddannelsesliv:

" (...) vi havde rigtig travlt, sindssygt travlt, jeg kan huske mine lærere, de fik os, i hvert fald vores engelsklærer og vores dansklærer, de havde taget nogle timer fra deres dansk-time, til eksamensforberedelse. Så skulle vi prøve at lave en synopsis, eller en out line, eller et eller andet, for ligesom at se, okay, hvordan er det overhovedet, hvad er det du skal have fokus på, hvad er det du skal gøre." (Interview, Maja 2020)

Nogle unge fortæller, at de havde kurser i læseteknik med det formål at lære at læse mere på kortere tid og læse mere strategisk som en del af forberedelsen til det nye og krævende studieliv: *"Vores dansklærer var rigtig god (...) vi havde et kursus i læseteknikker."* (Interview, Mette 2020). Af mere symbolske ritualer, der både retter sig mod uddannelseslivets nye krav såvel som ungdomslivets nye faser i almindelighed nævnes det at skulle stå på egne ben:

"Da jeg ligesom blev ældre, det her med, den der følelse, at jeg skal i skole, jeg har ikke et andet valg end at tage i skole, hvad skulle jeg ellers lave altså. Altså og det der med, ligesom at gøre sig selv en bjørnetjeneste, det har mine forældre altid været efter mig [med at få en uddannelse] det behøver ikke være noget særlig stort, men bare noget hvor jeg kan forsørge mig selv. Så det har nok også været en af de ting hvor det virkelig gik op for mig, det er snart, altså, om to tre år skal jeg stå på egne ben i forhold til uddannelse. Så det er nu jeg skal indhente alt." (Interview, Maja 2020)

Det handler ifølge de unges beretninger om at klare prøvelserne, og føle at man har rykket sig og er bedre rustet til næste stadie, både på det kognitive, non-kognitive og erkendelsesmæssige plan:

" (...) eksamen for mig var sådan en bekræftelse i at du kan faktisk godt, du skal bare lige, du skal bare lige tage dig lidt sammen, men du kan det faktisk godt. Så det ... det var bare totalt selotillids boost, i forhold til skolen for mig egentligt. Jeg tænkte også, er jeg faktisk så klog." (Interview, Maja 2020)

Det 'boost', som Maja fortæller om her, kan antages at afspejle elementer fra den vækstproces, som Turner snakker om ('proces of growth'), og som netop handler om ikke bare at komme igennem overgangen – stå med sit FSA eksamensbevis i hånden - men også om, at man qua overgangens prøvelser *udvikles* og *styrkes* til sin videre færd og integrering på nye uddannelsesniveauer.

Ritualer helt frem til finalfasen – prøvelserne stopper ikke ved FSA eksamen

Prøvelserne starter allerede i udskolingsperioden og skærpes op til FSA eksamen og kulminerer med et eksamensbevis. Men den egentlige prøve står først, når den unge skal integreres på et nyt uddannelsesniveau, og overgangen er først passeret, når den unge har etableret sig

på et nyt uddannelsesstadium og således genoprettet en form for stabilitet der. At de unge ikke nødvendigvis er i mål og sikkert på vej, selvom de kommer videre på en ungdomsuddannelse efter afsluttet FSA, er Camille et godt eksempel på:

"[Først] gik jeg på [EUD forløb], men der fik jeg ikke noget praktik, så gik jeg på [gymnasial uddannelse], men der fik jeg at vide af min lærer, at de troede, jeg ikke kunne komme videre (...) altså jeg var i gang med det første år på den [gymnasiale uddannelse], og så inden sommerferien fik jeg så at vide at enten så skulle jeg gå om, eller så skulle jeg finde en anden vej." (Interview, Camille 2020)

Trods opstart på flere ungdomsuddannelsesforløb har Camille haft vanskeligt ved at opretholde tilknytningen til de forskellige uddannelser. Camille er nu i gang med et tredje forløb, som kan give hende adgang til den professionsbacheloruddannelse, som hun ønsker at opnå. Camilles fortælling tegner et billede af de udfordringer, som man kan møde, selvom man er kommet ind på en uddannelse, og som gør, at man ikke integreres og er nødt til at finde nye veje. Camille giver i sin fortælling udtryk for at have været udfordret både fagligt og socialt i store dele af grundskoleforløbet. Hun valgte selv efter sin FSA at fortsætte i 10. klasse. Hun ønskede at forbedre sine karakterer, idet hun var dumpet i enkelte fag ved FSA eksamen.

Også August har afsluttet sin FSA, men fortæller selv, at han stort set ikke mødte op til undervisningen i 10. klasse, da han havde en konflikt med nogle fra skolen. August har således ikke rigtig følt sig som en del af fællesskabet, selvom hans kontaktperson på skolen forsøgte at holde ham til ilden: *"Ja, altså, jeg fik jo bare en masse hjælp, og hjemmeopgaver, som jeg jo kunne lave, det var sådan, at jeg var tæt på at droppe ud flere gange, men jeg tænkte sådan, jeg skal bare have overstået det her (...)" (Interview, August 2020)*. Når man hører Augusts fortælling, virker det ikke til, at han på den måde er gået til sine forberedelser med et strategisk blik på fremtiden for øje. Det virker mere som om, at August har haft brug for, at forløbet bare blev overstået, også selvom han allerede der havde et ønske om at tage en gymnasial uddannelse. Men det virker ikke til, at August på den måde har kunne overskue at 'bruge' sit forløb som en lærings- og vækstproces, der fremadrettet skulle optimere hans muligheder for både kognitivt og non-kognitivt at imødekomme nye uddannelseskrav og normer.

Vi synes således at kunne se en kobling mellem de unge, der har håndteret og profiteret af de forskellige rituelle prøvelser i forbindelse med deres grundskoleafslutning, og de unge, der efterfølgende har evnet at integrere sig både socialt og fagligt på deres nye ungdomsuddannelsesforløb.

Mikkelsen et al. refererer i forbindelse med deres undersøgelse af unges overgange i skole- og uddannelsesliv til Turners overgangsmetaforiske beskrivelser af, hvordan man bevæger sig fra én stabil tilstand til en anden. Mikkelsen et al. fokuserer i den sammenhæng på den

ustabilitet, som viser sig i liminalfasen mellem den mere stabile folkeskoletid og en kommende stabilitet på en ungdomsuddannelse.¹²³ Men det, der synes at træde frem i vores undersøgelse er, at det stadie, som de unge tager afsæt i for fleres vedkommende ikke er særligt stabilt, men derimod fremstår som aldeles usikkert (bl.a. i lyset af vores pointer fra kapitel 8), og at dette forhold har stor betydning for, hvordan de unge håndterer overgangen og evner at (gen) oprette stabilitet på det nye stadie.

Morten er en af dem, der fortæller om, hvordan han føler sig udfordret fagligt, da han startede op på sin ungdomsuddannelse, men samtidig giver udtryk for at være klar på præmissen; at gymnasiet er anderledes end folkeskolen, og at der særligt lektiemæssigt kræves meget mere. Han fortæller om, hvordan han er i stand til at imødekomme dette krav ved bl.a. at optimere omfanget af lektielæsning:

" (...) niveauet er meget højere på gymnasiet, det er det. De forventer mere af én (...) man skal jo så bare lige ind i det, ikke? (...) Hvor i folkeskolen kunne man godt trække det sådan lidt mere, det kan man ikke rigtig her. Der er det sådan, du bliver nødt til at lave det, fordi ellers så kan du ikke følge med." (Interview, Morten 2020)

Men Morten har også forberedt sig på denne ændring ved i udskolingsfasen at orientere sig mod de nye uddannelsesniveauer og optimere sine faglige kompetencer såvel som sin arbejdsevner og intensivitet. Morten har bl.a. i folkeskoletiden været vant til at lave lektier sammen med en god veninde, og skolen har ligeledes skabt en motiverende ramme for lektielæsningen:

" (...) ovre i [grund] skolen, der havde vi en lektiecafé. Det var noget man fik på et tidspunkt, og de lærere, der havde det, dem var vi virkelig også gode venner med, så der sad vi også og hyggede og lavede lektier og snakkede, så det er bare, du ved, faldet naturligt til os." (Interview, Morten 2020)

Disse forhold har således været med til at danne afsæt for håndteringen af hans nye position. Morten har været vant til at prioritere tid til lektier og har grebet de muligheder – prøvelser – der har været med til at kvalificere ham fremadrettet. Ifølge ritekategoriseringen er det sådan, at adskillelsesriterne (separationsriterne) tager afstand fra initialfasen, og at optagelsesriterne (aggregationsriterne) reintegreres i finalfasen.¹²⁴ Det er det, vi i vores undersøgelse ser, når de unge i slutningen af deres grundskoleforløb og op til FSA både praktisk og symbolsk arbejder på nye måder (håndterer adskillelsesriter) inden for et univers, der er rettet mod nye uddannelsesniveauer, og som adskiller sig fra grundskolens normale forløb og indhold (initialfasen). De unge får pludseligt flere lektier for, nye former for opgaver skal løses, de skal arbejde mere målrettet og selvstændigt og tage stilling til deres indsats og fremtid –

¹²³ Mikkelsen et al., 2019, s. 41.

¹²⁴ Schjødt, 1992; Van Gennepe, 1999.

og skal investere i begge dele. Aktiviteterne fungerer som både separations- og optagelsesritier, fordi aktiviteterne både adskiller sig fra tidligere skolegang og samtidig virker forberedende. De unge besøger ungdomsuddannelserne for at se, hvordan det fungerer her, og skaber sig en idé om, hvilken uddannelse de ser sig selv i. Så sammen med narrativer omkring livet på ungdomsuddannelserne – krav og forventninger – pakkes de nye 'tiltag' i skolen ind i forestillinger om det nye univers, som de unge er på vej hen imod. Det er så her, at vi ser, at de unge, der evner at gribe og forstå betydningen af de rituelle krav – prøvelserne, optagelsesriterne – i overgangen til liminalfasen og under liminalfasen, evner at reintegrere disse i finalfasen, dvs. i deres nye liv på f.eks. et ungdomsuddannelsesforløb.

Qua de unges fortællinger kombineret med deres uddannelsesstatus ser vi, at de unge, der er i stand til at ødekomme de øgede krav og arbejde målrettet med lektier, prøver og opgaver med et uddannelsesplanlæggende sigte, er i stand til at tage disse kompetencer med sig ind i ungdomsuddannelsen og opfylde de krav, der her stilles til indsats og deltagelse.

Vi ser også unge, som f.eks. Victor, der kommer videre i en ungdomsuddannelse, men som ikke virker til at have arbejdet med de nye (niveauer af) kognitive og/eller non-kognitive opgaver og krav, og som ikke synes at være 'vokset ind' i det næste uddannelsesniveau og imødekomme de normer for studieadfærd og indstilling, som dominerer her.

Men vi ser også de unge, der ikke umiddelbart kommer videre i en ungdomsuddannelse og på forskellige måder og af forskellige årsager har oplevet vanskeligheder ved at imødekomme de rituelle krav og omvæltninger i overgangsperioden. Nogle af disse unge synes at stagnere i overgangen mellem grundskoleniveau og ungdomsuddannelsesniveau.

Om at havne i overgangen mellem grundskolen og en ungdomsuddannelse

Det er tydeligt, at de unge, der havner i overgangen, inden de kommer videre og får etableret sig i en ungdomsuddannelse, er udfordret på forskellige måder og har brug for støtte. Det er også tydeligt, at det ikke er velset at havne i overgangen, og slet ikke hvis de unge ikke er i et etableret forløb. Så længe de unge er i gang med noget, er det mere acceptabelt.

Jens er fortsat i en forberedende fase til et ungdomsuddannelsesforløb, både i bogstavelig forstand (10. klasse og FGU forløb) men også i mere mental forstand, idet han ikke ved, hvad han vil, og ikke oplever, at hans kompetencer rækker til det, han måske allermest har lyst til. Jens skal finde ud af, hvad han vil blandt muligheder, han måske ikke brænder rigtig meget for.

Camille er også i gang med et forløb, men bevæger sig frem og tilbage i overgangen mellem forskellige uddannelser, fordi hun af forskellige årsager har haft svært ved at opretholde

tilknytningen og gennemføre en uddannelse. De unge, der derimod ikke er gang med noget, oplever tydeligvis at være fastlåst i et greb, hvor det på den ene side forventes, at de skal skabe overblik og tage beslutninger, og på den anden side er fuldstændig rundt på gulvet og netop mangler overblik.

August er en af de unge, som slet ikke er i gang med noget, og han virker også til at være mentalt strandet i overgangen, fordi han ikke ved, hvad han vil, eller hvordan han skal komme videre. Han oplever et stort pres i forhold til at komme videre og virker desorienteret:

”Man føler sig, jeg føler mig lidt stresset selvom jeg ikke laver noget, jeg føler jeg skal i gang, og nu er, nu er sommerferien lige slut og føler sådan, jeg føler mig fand’me ensom, det gør jeg, for jeg har ikke rigtig så mange at snakke med, fordi jeg ikke er social altså. Fordi jeg vil jo gerne i skole, og alligevel vil jeg ikke, for man bliver jo bare bombarderet med ”du skal have en uddannelse og bla bla bla”, jeg føler lidt at jeg skal nå en masse ting, selvom det ikke er det jeg vil, og alligevel vil jeg gerne. Det er forvirrende.” (Interview, August 2020)

Det er tydeligt, at August har svært at skabe overblik og navigere. Det er endvidere tydeligt, at August ikke oplever, at der er accept omkring hans situation:

”Det er man blevet vant til, man går fra det ene til det andet, der er aldrig nogle pauser imellem, måske har man et sabbatår, men (...) de fleste holder ikke en lang pause inden de begynder at studere, selvom det også er normalt, men det er bare ikke det, man hører, for alle de går bare fra det ene til det andet. Så jeg føler, at jeg skal nå noget, selvom jeg faktisk ikke skal, jeg har masser af tid.” (Interview, August 2020)

August virket presset og desorienteret over de dobbelttydige meldinger, omgivelserne udsender, og alligevel oplever han helt klart det at være i bevægelse som normen, og det ikke at være i gang med noget som ildeset.

Görlich har i sin undersøgelse af unge 'på kanten' af uddannelsessystemet haft særligt fokus på de unges subjektiveringsproces såvel som på de betingelser, der former de unges overgange, og hendes undersøgelse omfatter således et blik på, hvordan unges liv skabes og formes af den politik, der knytter sig til transitioner.¹²⁵ Hun betoner i den sammenhæng, hvordan "(...) nogle unge dropper ud af uddannelser, hvor de oplever et massivt pres for at gennemføre, for at bevæge sig, levere og deltage" (Görlich, 2016, s. 110) og beskriver videre, hvordan de unge bliver desorienterede, bruger energi og fokus på at gå ind i en såkaldt 'individualiserings-

¹²⁵ Görlich, 2016.

kamp', hvor" de unge kæmper med deres egne kompetencer, parathed og kvalifikationer. Dette medfører, at de unge positionerer sig som 'mislykkede'" (Görlich, 2016, s. 113). Görlich fremhæver endvidere det problematiske i, at når:

" (...) pres, desorientering, afstand, diagnoser, sårbarhed og arbejdstab sætter sig fast i de unges subjektiveringsprocesser som vilkår, vil de unge være nødsaget til at mestre disse vilkår frem for mere fremadrettet at orientere sig mod uddannelse" (Görlich, 2016, s. 114).

Hvis de unge samtidig har begrænsede ressourcer i form af bl.a. manglende faglige kompetencer, manglende støtte fra familien, begrænsede ressourcer til at mestre presset, desorienteringen, sårbarheden etc. og samtidig overlades til sig selv, vil der være stor risiko for, at de unge stagnerer, hvorimod unge, der mødes med hjælp fra systemet, faktisk er interesserede i at imødekomme de krav, der skaber progression.¹²⁶ En af Görlichs pointer er at synliggøre, hvordan transitioner, dvs. overgange, indeholder en gennemgribende social ulighed. Hun peger blandt andet på:

"hvordan politiske og samfundsmæssige processer er medkonstituerende for de unges mulighedsrum, og hvordan dette fordrer forskellige individuelle reaktioner på strukturelle vilkår" (Görlich, 2016, s. 74).

Det betyder således, at for de sårbare, mere introverte børn og unge, kan uddannelseskra- og ritualer forekomme uoverskuelige, og situationen som stagneret i overgangen kan blive selvforstærkende og afspejle ulige betingelser for børn og unge i forhold til deres forskellige egenskaber og vilkår.

August har tydeligvis vanskeligt ved at imødekomme de forskellige uddannelseskra- og normer, som han møder, og han mangler at kunne se sig selv fungere i en given konstellation. Han oplever ikke at få den hjælp, som han behøver, men føler, at han selv skal finde en vej ud.

Derimod har Sara, som tidligere nævnt, oplevet at blive mødt i sine behov, ved at ungdomsuddannelsesinstitutionen har tilpasset et tilbud specielt til hende, som har afgørende betydning for hendes muligheder for at falde til og gennemføre uddannelsesforløbet.

Med vores kvalitative blik på de unges liv og overgange er det tydeligt, at der tegner sig nogle ligheder på tværs, men også rigtig mange forskelle. Det er tydeligt, at anbragte børn og unge er meget forskellige og derfor også skal tilgås forskelligt. Nogle af de unge er fagligt selvkørende, indgår i stabile sociale netværk og samler på positive erfaringer. Andre har erfaringer med sig præget af en skoletid fuld af skift, faglige huller og splittede fællesskaber.

¹²⁶ Görlich, 2016.

Nogle formår at flytte sig uddannelsesmæssigt, selvom de ikke har gode minder fra folkeskoletiden og andre kæmper for at holde sig i uddannelsessporet, hvoraf nogle afspores helt. I lyset af vores kvalitative undersøgelse kan det således være vanskeligt at se gennemgående og/eller gentagne mønstre. De unge har noget forskelligt med sig og håndterer deres liv – udfordringer og muligheder – meget forskelligt og med forskellige styrker på forskellige tidspunkter i deres liv. Men alligevel tegner der sig et gennemgående billede af vigtigheden af at støtte børn og unge i deres håndtering af overgange og hjælpe dem med at få styrket de centrale kompetencer, der skal til for at komme progressivt fra det ene stadie til det andet, og helst så tidligt i livet som muligt.

Sammenfatning

I dette kapitel har vi belyst, hvordan de unge har håndteret overgangen mellem grundskolen og deres videre uddannelsesliv og hvilket overgangsritualer, der i den sammenhæng har været i spil.

Med vores kvalitative blik på de unges liv og overgange er det tydeligt, at der tegner sig nogle ligheder på tværs, men også rigtig mange forskelle. Det er tydeligt, at anbragte børn og unge er meget forskellige og derfor og *jeg har ikke sådan gået og snakket med andre om det og fundets* så skal tilgås forskelligt. Nogle af de unge er fagligt selvkørende, indgår i stabile sociale netværk og 'samler på' positive erfaringer. Andre har erfaringer præget af en skoletid fuld af skift, faglige huller og splittede fællesskaber. Nogle af disse unge formår alligevel at bevæge sig fremad uddannelsesmæssigt. Enkelte af dem klarer sig oven i købet rigtig godt fagligt. Og så er der de unge, der på den ene eller anden måde kæmper for at holde sig i uddannelsessporet, også selvom de måske har oplevet stærke og kontinuerlige fællesskaber i skolen. Trods alle disse forskellige måder at bevæge sig i skolelivet på, synes der at tegne sig nogle overordnede mønstre omkring de unges håndtering af overgangen og den betydning håndteringen har for deres måde at etablere sig på i næste uddannelsesniveau.

De unges evner til at håndtere overgange viser sig tydeligst ved deres håndtering af overgangsritualerne. I udskolingsperioden og særligt i tiden op til og omkring FSA-eksamen forberedes de unge på det nye uddannelsesliv dels gennem mere symbolske ritualer i form af både fortællinger om og besøg på forskellige uddannelsesinstitutioner, men overvejende gennem praktiske ritualer i form af øget lektie- og opgaveaktivitet, herunder øgede krav til de non-kognitive indsats med henblik på at optimere evnen til at yde mere og arbejde mere selvstændigt.

De unge, der har tilegnet sig ny viden og nye erkendelser gennem disse 'prøvelser', synes i langt højere grad at have succes med at springe direkte videre på en ungdomsuddannelse og integrere sig på et nyt uddannelsesniveau.

Andre unge har derimod vanskeligt ved at imødekomme overgangsritualerne og leve op til de øgede indsatsmæssige krav, og vi ser at det typisk handler om unge med begrænsede positive skoleerfaringer og sporadisk eller svag tilknytning til skolefællesskabet i grundskoletiden. For disse unge kommer grundskoletiden og FSA'en ikke til at stå som et sikkert og genkendeligt afsæt, som de kan relatere sig til og forbinde til det nye liv, når de skal videre i uddannelsessystemet og integrere sig på nye niveauer. Overgangsritualerne kommer for disse unge *ikke* til at fungere som vækstgivende – meningsfulde, opbyggende og støttende – aktiviteter i overgangen mellem grundskolen og et fortsat uddannelsesliv, men i højere grad som noget, de virkelig kæmper med og som skal overstås.

I lyset af vores kvalitative undersøgelse kan det således være vanskeligt at se gennemgående og/eller gentagne, entydige mønstre. Alligevel tegner der sig et gennemgående billede af vigtigheden af at have fokus på børn og unges overgange – store som små – og være opmærksom på at støtte dem i deres håndtering af disse overgange, og som en kerne indsats hjælpe dem med at få styrket de centrale kompetencer, der skal til for at komme fra det ene sted til det andet.

Der synes tillige at tegne sig et billede af, at der mangler hjælp i overgangene; konkret og systematisk hjælp til de unge, der på den ene eller anden måde er strandet i overgangen. Det er tydeligvis ikke et ønskværdigt sted for de unge at befinde sig, og slet ikke i længere tid ad gangen, og de unge har brug for støtte og inspiration til at komme videre. Omgivelserne, herunder også de strukturelle rammer, har afgørende betydning for de unges trivsel og (oplevelse af) progressionsmuligheder. Den uorden, som Turner og Van Gennep tilskriver disse overgangsfaser og som også afspejler sig i de unges fortællinger, synes at hæmme mulighederne for at organisere formelle tiltag, der kan hjælpe disse unge og såvel som de nærmeste omsorgspersoners mulighed for at bevare overblikket og støtte de unge i deres svære situation.

Selvom nogle af de unge ikke har opnået at lande i en ungdomsuddannelse endnu, behøver de unges uddannelsesstatus ikke nødvendigvis at sige noget om, hvorvidt de trives eller om de opnår en ungdomsuddannelse på et tidspunkt i livet. De unges forskellige situationer kan sige noget om, hvordan forskellige unge på forskellig vis – og ud fra forskellige forudsætninger og individuelle såvel som omverdenens betingelser – bevæger sig i uddannelsessystemet og hvordan de i forskellige tempi 'vokser' med opgaven. Det er tydeligt, at variationen af mulige veje er afgørende for, at de unge ser muligheder og kan arbejde sig frem i uddannelseslivet, og at flest muligt således får en ungdomsuddannelse på et tidspunkt.

10. De unges fremtidsvisioner og mål – evnen til at aspirere

I vores interviewundersøgelse har vi, som tidligere nævnt, været interesserede i at finde frem til, hvad det er, der har været medvirkende til, at de unge fra Lær for Livet har gennemført en FSA – og for størstedelens vedkommende også er i gang med en ungdomsuddannelse. Vi har ladet empirien tale og har i den sammenhæng kunnet se nogle gennemgående tematikker træde frem i de unges fortællinger. Som vi har været omkring tidligere, har 'støtte og med-motivation/signifikante andre' samt 'succesfulde skoleerfaringer og trivsel i skolen' været nogle af de tematikker, der har tegnet sig i det empiriske materiale, men også de unges fremtidsvisioner og måden, hvorpå de har ladet disse visioner arbejde for sig, har været en fremtrædende tematik og noget, som vi har kunnet iagttage som afgørende for de unges progression i skole- og uddannelsesliv, herunder håndteringen af overgangen fra grundskoletiden og videre frem i uddannelsessystemet.

På tværs af de unges fortællinger tegner der sig et samlet billede af, at det at have nogle mål eller visioner for fremtiden har afgørende betydning for, hvordan de unge klarer sig efter deres FSA. Vi kan også se, at de, der klarer sig bedst og får etableret sig mest gnidningsfrit i en ungdomsuddannelse, overvejende er dem, der har de mest udfoldede drømme. Den anden vej rundt kan vi også se, at dem med de mest udfoldede drømme, også er dem, der har de mest positive skole- og fællesskabserfaringer både på det faglige og personlige/socialt plan.

Klare fremtidsdrømme og/eller mål

De unges mål præsenteres enten som specifikke mål og ønsker som f.eks. at blive tømrer eller jurist, eller de præsenteres som mere abstrakte og overordnede mål som f.eks. det at ville noget med økonomi eller sprog, uden at de unge nødvendigvis er helt klar på, hvilken specifik beskæftigelse de ønsker at bestride i sidste ende. De unge præsenterer også deres drømme i form af specifikke (del) mål, men med et mere overordnet, strategisk sigte; f.eks. at de gerne vil i gymnasiet eller på HF, fordi det giver en masse muligheder på den lange bane.

'Klarheden' og drivkraften ved disse forskellige mål uanset abstraktionsniveau ligger i de unges beskrivelser af, hvorvidt deres mål og drømme står som tydelige og realistiske visioner, og hvorvidt – og hvordan – disse mål fungerer som pejlemærker i forhold til de unges orientering fremadrettet såvel som i forhold til de valg, der skal træffes for at nå dertil.

Maja, der er i gang med andet år på en gymnasial uddannelse, har altid gerne villet på gymnasiet, men til at starte med var fremtidsvisionerne af mere overordnet karakter:

"Jeg har altid (...) gerne [ville] have så mange muligheder, som jeg kan få (...) Jeg har altid set mig selv som havende et fast job, og have et godt job, noget jeg godt gider at lave. Og hvis jeg vil have et job jeg godt kan lide, jamen så skal jeg også give mig selv de muligheder." (Interview, Maja 2020)

Maja fortæller, hvordan disse mere overordnede visioner senere er blevet til mere specifikke mål og delmål:

"Jeg vil rigtig gerne arbejde med noget internationalt. Jeg havde samfundsfag A og engelsk A, og så har jeg på min skole noget der hedder Global oven i. Og det er sådan noget så kommer du ud og rejse, der kommer udvekslingsstudenter og så videre ik!? Man beskæftiger sig med det globale. Det er det, jeg gerne vil. Jeg vil rigtigt gerne ud at rejse, ud at møde forskellige folk, de forskellige kulturer (...) jeg vil rigtig gerne studere antropologi (...) jeg vil rigtig gerne arbejde inden for en ambassade, det kunne være meget fedt, eller en eller anden slags organisation eller sådan." (Interview, Maja 2020)

Det er tydeligt, at Majas fremtidsdrømme har fået lov til at udvikle sig hen over årene, bl.a. i takt med hendes selvindsigt og selverkendelse omkring egne kvalifikationer, kompetencer, værdier og visioner. I de mindre klasser havde hun f.eks. en drøm om arbejde i NASA, men ad åre har denne drøm flyttet sig, men den har alligevel, ifølge Maja, dannet afsæt for hendes aktuelle drømme:

"Men så gik det op for mig, at altså jeg vil ... jeg er bedre til noget andet (...) det gik op for mig, at astronomi og fysik det er måske lidt mere en hobby, end noget jeg vil beskæftige mig med (...) det er ikke noget, jeg har tænkt mig at bruge resten af mit liv på. Men jeg tror også, at det var fra NASA, at jeg kom [frem] til det der med det internationale." (Interview, Maja 2020)

Idas drøm om en fremtidig beskæftigelse har endnu ikke formet sig til et mere specifikt mål, men på den korte bane har hun altid haft en klar idé om, hvad næste skridt skulle være. Ida går på gymnasial uddannelse, andet år, og vidste allerede tidligt i grundskolen, at hun ville den vej: "Det åbner op for mange muligheder". Hun har også gennem en del år haft et ønske om at komme på sprogrejse. Drømmen om at komme på sprogrejse bliver det næste skridt og derefter: "så tror måske jeg bare, jeg vil gerne på universitetet." På spørgsmålet om hun ved, hvad hun vil efter sprogscoleophold, siger Ida:

"overhovedet ikke (...) altså, jeg har altid sagt, at jeg gerne vil lave noget med sprog. Men jeg ved ikke lige, hvordan og hvad og hvorledes (...) jeg tror måske godt jeg gerne vil studere et eller andet sprog på universitetet." (Interview, Ida 2020)

For Ida er det hendes mangeårige passion for sprog, der har drevet hende fremad og mod ønsket om at ville noget med sprog – en vej, der indtil videre også har været 'brolagt' med

uddannelser og andre kvalifikationsfremmende valg, der har relateret sig til sprog. Ida har blandt andet haft sprog på aftenskole ved siden af sine sprogfag i folkeskolen. Aktuelt har Ida sprog på højt niveau. Laura, der er i gang med en international gymnasial uddannelse, har så længe, hun kan huske tilbage, haft klare visioner om fremtiden:

”Tidligere, jeg ville gerne være advokat, rigtig gerne. Det ville jeg gerne i rigtig mange år, men så fandt jeg ud af i forbindelse med at jeg lavede rigtig meget af det frivillige arbejde (...) så ville jeg rigtig gerne være menneskerettighedsadvokat (...) men så har jeg haft et fag, der hedder Global Politics (...) Så jeg vil rigtig gerne ind og læse, ja, international relations. Altså, politik og sådan, men jeg synes, men også noget grundlag i noget juridisk, jeg syntes menneskerettigheder er vildt spændende. Altså, så den vej vil jeg ligesom gerne gå, ja (...) så enten statskundskab eller noget humaniora. Jeg synes også psykologi kan være ret spændende. Jeg er meget interesseret i at arbejde tæt på mennesker. Altså så lige nu er det lidt mellem de to, men man kan godt læse international relations på begge dele, og det er det, som jeg synes er mest spændende lige nu.” (Interview, Laura 2020)

Ligesom Maja har Lauras interesser, visioner og mål enten foldet sig ud eller ændret sig i takt med hendes øgede erfaringer og viden om de muligheder, der er for uddannelse og beskæftigelse. På spørgsmålet om, hvor hendes visioner om jura, international politik og menneskerettigheder kommer fra, fortæller Laura:

”Det var fra en serie [i TV], ja, jeg syntes hun var så sej, hende der var advokat i serien. Så syntes jeg det var spændende, og så havde vi projektuge, hvor min veninde og jeg havde om segregation i USA, så derefter om menneskerettigheder, og så havde vi om det arabiske forår. Det var ligesom de her sager der skulle tales for, som jeg syntes var vildt spændende.” (Interview, Laura 2020)

Laura fortæller, at hendes mentor også har været med til at udfolde og udvikle drømmen til noget, der giver mening inden for en mere realistisk kontekst:

”Jeg ser hende stadig, jeg brugte hende ikke så meget til skole, men mest til snakke. Dengang ville jeg rigtig gerne være advokat, og hun havde læst til jurist, så det var i starten det, vi snakkede rigtig meget om.” (Interview, Laura 2020)

Morten er i gang med tredje år på en gymnasial uddannelse. Han fortæller, at han siden 7.-8. klasse har haft en drøm om at blive læge:

”Jeg har egentlig altid bare været sådan tiltrukket af det. Altså jeg kan virkelig godt lide sådan noget med at hjælpe folk og... Det sådan, det er mærkeligt når jeg er på hospitaler, så kan jeg faktisk godt lide at være der fordi jeg synes, jeg synes også det er spændende, dét folk sidder og laver. Men jeg kan mærke jeg har sådan en mærkelig tiltrækningskraft til det, som jeg ikke sådan oplever med andre ting (...) og så gad jeg også rigtig godt (...) at tage til udlandet og hjælpe til dernede. Du ved i nogle... Ulande. [jeg]gad virkelig

godt tage til Afrika (...) jeg [vil] heller ikke... arbejde på sådan en privatklinik. Så vil jeg hellere arbejde i, du ved det offentlige på hospitalerne.” (Interview, Morten 2020)

Ingen klare mål eller visioner for fremtiden

Der er også nogle af de unge, der ikke har nogle mål for fremtiden, fordi de ikke aner, hvad de vil. Der er også unge, der oplever, at deres drømme ikke er realistiske, og som derfor ikke bruger deres drømme som pejlemærke. Det er tydeligt, at flere af disse unge mangler retning, og at de på forskellig vis stagnerer i overgangen efter deres FSA – eller i hvert fald bruger en del forberedelsestid her:

“(...) jeg ved ikke rigtig, hvad jeg gider, jeg har ikke noget drømmejob. Der er mange forskellige jobs, men det er det, jeg er nødt til at få – et eller andet, for hvis jeg skal have et godt job eller et eller andet jeg faktisk gerne vil, og det ikke er sådan noget kedeligt lagermedarbejder, så er jeg nødt til at få en uddannelse jo.” (Interview, August 2020)

August synes at træde vande. Efter hans afgangseksamen i 10. klasse: *“(...) det gik ikke særlig godt, men jeg klarede det, og det er jeg glad for, selvom det var et pissesvært å”* har han forsøgt at komme i gang med både en FGU og en HF, men uden held. Han er på interviewtidspunktet uden beskæftigelse og har et ønske om at gennemføre en gymnasial uddannelse: *“(...) jeg vil jo gerne på HF ik’, det er ligesom noget jeg drømmer om (...)”*, men Augusts ønske om at få en gymnasial uddannelse synes ikke at knytte sig til nogle fremtidige mål, men i højere grad at knytte sig til et behov for at føle, at han kan noget:

“Man kunne jo tage HF enkeltfag. Men det gider jeg seriøst ikke. Jeg vil gerne have, ligesom at jeg opnår noget, ligesom når man får huen. Det er det, man går efter, det er et trofæ; ”jeg klarede det!”, Det er det, jeg gerne vil. Fordi det har jeg ikke noget af [succeser], og jeg vil gerne blive stolt af mig selv; det her har jeg faktisk klaret, og det har været pissehårdt... det er ligesom huen, der er det fede i det.” (Interview, August 2020)

Som vi har været omkring i tidligere kapitler, virker August ikke tilpas med ikke at være i beskæftigelse, og han føler tydeligvis et forventningspres i forhold til at skulle noget i livet: *“(...) Så jeg føler, at jeg skal nå noget, selvom jeg faktisk ikke skal, jeg har masser af tid.”* August giver i interviewet endvidere udtryk for at befinde sig i en ensom og isoleret position: *“Jeg føler mig fand’me ensom, det gør jeg, for jeg har ikke rigtig så mange at snakke med, fordi jeg ikke er social altså”,* og sammen med forventningspresset synes disse forhold at have betydning for hans ønske om bare at komme i gang med noget:

“Jeg tror bare, jeg gerne vil finde et eller andet, hvor jeg kan gøre rent, eller være lagermedarbejder. Helst vil jeg studere. Selvom jeg har sagt til mig selv ”jeg gider ikke at studere”, men jeg vil bare gerne være lidt mere social, få nogle nye venner.” (Interview, August 2020)

Augusts fortælling bærer præg af, at han næsten for enhver pris bare gerne vil ud af sin ensomme og rådvilde overgangsposition. De argumenter, der er på spil i forhold til hans ønske om at komme på en gymnasial uddannelse synes hverken at være med til at 'pejle' ham eller på anden vis styrke hans afsæt for at komme videre. August virker presset af omgivelsernes syn på hans liv i overgangspositionen og hans status som hverken det ene eller det andet: *"neither here nor there; they are betwixt and between"* (Turner 1966: 104); en position, som er med til at forstærke hans oplevelse af desorientering, ikke at være noget og være udenfor.

Jens, der siden sin FSA har taget 10. klasse og nu er i gang med et FGU forløb, kan på sin vis antages også at være strandet i overgangen efter sin FSA. Han ved ikke, hvad han vil, og har ifølge ham selv heller ikke kvalifikationerne til at vælge frit. Jens har nogle drømme, men han oplever ikke sine drømme som realistiske, og han bruger dem derfor ikke som pejlemærke:

"jeg går meget ind for gaming og PlayStation spil ik', så kan jeg godt lide sport i hvert fald (...) men så skal man op på det helt sindssyge professionelle niveau (...) Det kan jeg ikke (...) hvis jeg nu kunne lave et game, kunne jeg starte en YouTube kanal, og forhåbentlig ville den blive populær, men det gider jeg bare ikke satse på. Jeg vil også gerne noget der er sikkert, safe." (Interview, Jens 2020)

Jens har ikke umiddelbart et alternativ til sin gaming-interesse: *"Der er bare ikke noget der sådan 'det kunne jeg bare mega godt tænke mig at arbejde med'"* (Interview, Jens 2020). Jens surfer rundt mellem forberedende forløb i overgangen mellem FSA'en og en ungdomsuddannelse, mellem 10. klasse og et par forskellige FGU forløb, og han oplever ikke selv, at han er i gang med en uddannelse:

"Det er ikke nogen uddannelse overhovedet, det er mere jeg vil sige ... mere deres mål, at række ud til folk der ikke ved hvad de vil (...) jeg fik det anbefalet af min uu-vejleder." (Interview, Jens 2020).

På spørgsmålet om, hvorfor han netop valgte en bestemt retning på sit nuværende forløb, svarer Jens: *"Øhm, det kan jeg faktisk ikke huske, jeg tror bare det var også for at finde ud af hvad jeg skulle." (Interview, Jens 2020).* Jens synes at bruge sin tid i disse forberedende uddannelsesforløb til at eksperimentere med forskellige fremtidsmuligheder uden dog at virke afklaret:

"Jeg kunne godt forestille mig selv [at stå i forretning], jeg tror også det er den vej jeg går indtil videre. Men for at være ærlig ik', så kigger jeg stadig rundt, fordi jeg føler ikke, der er noget sådan der er helt fast lige nu." (Interview, Jens 2020)

Jens har således ikke nogle specifikke drømme, som han p.t. stræber efter, og som virker strukturerende for hans valg og planlægning af fremtiden, men alligevel har han et scenario, som han ikke ønsker at havne i, og som derved afspejler nogle værdier for hans fremtidige position:

"(...) jeg er ikke bange for, at der ikke er muligheder for noget. Det er jeg overhovedet ikke. Jeg er bange for, at jeg bliver nødt til at vælge noget, fordi jeg er nødt til at gøre noget, det er det jeg er bange for (...) jo jeg har faktisk en drøm om, hvis jeg kunne stå på arbejde og tænke "fuck hvor fedt", eller sådan noget, det gad jeg fandeme godt." (Interview, Jens 2020)

Selvom Jens ikke har nogle specifikke drømme, har han dels en klar opfattelse af, at han har mulighederne for at blive til noget, og dels en forestilling om nogle værdier, som han drømmer om at kunne realisere.

Fremtids mål som et fast holdepunkt i et turbulent liv

Victor har en drøm om at blive håndværker, og han fortæller, at han i mange år har vidst, at det var det, han ville: *"Det gjorde det jo allerede i ... ja, fjerde klasse, femte klasse da jeg begyndte at få sløjd jo."* (Interview, Victor 2020) Denne drøm træder i højere grad frem som et mål, han forfølger, uden at drømmen er knyttet til nogle synlige eller formulerede værdier, der er med til at folde drømmen ud eller på anden vis give den 'liv' og retning. Tværtimod bærer Victors fortælling i høj grad præg af alt det, som han ikke har ønsket at forholde sig til, fordi han alligevel ikke har skullet bruge det til noget. Målet eller beslutningen om at blive håndværker kan antages at have fungeret som en form for afgrænsning og i højere grad sat retning for det, som Victor ikke havde lyst til (som f.eks. at lave lektier og gøre noget ud af det faglige i skolen). På spørgsmålet om, hvordan Victor gennem skolelivet har lavet lektier og arbejdet med andre forberedende aktiviteter (f.eks. læse op til eksaminer), svarer Victor prompte: *"Det har jeg aldrig nogensinde gjort (...) aldrig nogensinde faktisk"* (Interview, Victor 2020). Også selvom hans plejefamilie ifølge hans eget udsagn har forsøgt gennem årene at motivere ham til at lave lektier: *"Jo, de har jo sagt det, men det er bare aldrig sket. [Jeg ved ikke hvorfor], jeg har bare ikke rigtig gidet det. (...) det er pisse kedeligt."* (Interview, Victor 2020).

Det virker ikke til, at Victors skoleliv og indsats har været drevet af udfoldede visioner og strategier for at nå dertil. Alligevel har hans mål fungeret som et pejlemærke, som Victor har haft blikket rettet mod, og han har ifølge sin egen fortælling aldrig været i tvivl eller haft andre mål.

Mette, der er i gang med sit andet år på en gymnasial uddannelse, fortæller, at hun gerne vil være lærer, fordi hun gerne vil lære fra sig. Hun kan ikke huske, hvornår eller hvordan ideen opstod, men fortæller, at det er noget, hun altid har villet:

"Det har altid ligget lidt i baghovedet (...) Det var egentlig en beslutning jeg selv tog, sådan (...) jeg har ikke sådan gået og snakket med andre om det og fundet frem til det på den måde." (Interview, Mette 2020)

Mettes drøm om at blive lærer tales heller ikke ind i en større fortælling, der undervejs har formet og udviklet sig. Alligevel virker hun ligesom Victor stålfast på at nå det mål, hun for

flere år tilbage satte sig for. Fælles for Mette og Victor er, at de begge er anbragt relativt sent (som 10-årige) og desuden har en baggrund med flere anbringelser og skoleskift, også flere skoleskift før anbringelsen. Desuden havde de begge store faglige huller, da de blev anbragt. At sætte sig et stålfast mål kan have fungeret som et holdepunkt i deres ellers ustabile opvækst. Den forskel, der umiddelbart viser sig omkring deres livsbaner, er, at Mette på et tidspunkt i 6. klasse begynder at interessere sig for skolearbejdet og begynder at se en mening med at lave sine lektier og gøre noget ud af skolearbejdet, hvorimod Victor, som også oplever at der på den måde sker en ændring, da han kommer på efterskole, ikke lader til på samme måde som Mette at blive revet med af dette vendepunkt.

Aspirationer eller mål?

Udover at de unge har forskellige ideer om, hvad de gerne vil i fremtiden, synes der også at vise sig en forskel i deres måde at italesætte disse drømme på, som igen peger på de unges forskellige måder at forstå og tilgå verden på. Nogle af de unge præsenterer deres ønsker for fremtiden uden at sætte det ind i et større kontekstuel sammenhæng, som f.eks. Victor, der gerne vil være håndværker, og Mette, der gerne vil være lærer. Andre viser gennem deres fortællinger, hvordan ønskerne for fremtiden formes og forandres inden for en ramme af værdier og holdninger, og de præsenterer således ikke kun, hvad de vil, men også *hvordan* de forestiller sig at indgå i rollen som f.eks. advokat eller læge. Disse sidstnævnte drømmeformationer synes at træde frem som det, Appadurai betegner som 'aspirationer', dvs. drømme, der skabes, udvikles og forfølges inden for en kompleks forestillingsramme, dvs.: "*Are part of some sort of systems of ideas (...) which locates them in a larger map of local ideas and beliefs*" (Appadurai, 2004, s. 67-68).

Morten, Laura og Majas drømme synes f.eks. at træde frem som klare aspirationer, idet deres drømme tales ind i et narrativ, der kommer til at virke som medstrukturerende for drømmene såvel som vejen dertil. De unge, der aspirerer, synes også at have en baggrund med (succes)oplevelser og erfaringer, som har kunnet danne afsæt for, at deres drømme har spiret og foldet sig ud og har haft mulighed for at vokse sig ind i en kontekstuel ramme. De unge synes i den sammenhæng at have haft muligheden for at dele og forme drømmene i interaktionen med andre og i forskellige fællesskaber.

Appadurai hævder, at mennesker i udsatte positioner i højere grad mangler – eller mister – blikket for de overordnede linjer, som udgør konteksten for drømme og ideer.¹²⁷ Det betyder, at drømmene dekontekstualiseres og således mister den ramme, som drømmen på en og samme tid forankrer sig i og giver dem retning. Nogle af de udfordringer, som vi kan se, at de unge i vores undersøgelse kæmper med som f.eks. ensomhed og desorientering såvel som

¹²⁷ Appadurai, 2004

manglende interesse eller evne til at mærke og formulere ønsker og værdier, kan antages at afspejle forhold, der kan hæmme de unges mulighed for at skabe det nødvendige overblik og indblik samtidig med at de former samt opretholder fokus på de overordnede linjer.

Fremtidsdrømme – en vej væk fra forældrenes liv eller op imod stereotyperne?

Fremtidsdrømme og mål konstitueres for nogle unge i et forsøg på at tilegne sig flere muligheder end deres biologiske forældre havde, idet flere af de unge oplever, at deres biologiske forældre ikke har haft tilstrækkeligt med muligheder for at kunne realisere drømme, skabe muligheder og være herre over eget liv: (...) *i hvert fald tænkte jeg, at jeg sådan måske ikke skulle ende ligesom dem [biologisk familie]*" (Interview, Morten 2020). Forældrenes livshistorie og situation kan som modbilleder således antages at have en motiverende effekt på børnene og de unges aspirationer og bevægelser i skole- og uddannelsesliv.

En anden motivation for de unge er at tage afstand fra de stereotyper, som de oplever at blive mødt med, fordi de er anbragte: *"når jeg møder folk og forklarer dem om det at være anbragt, så ser folk mig rigtig hurtigt i offerrollen"* (Interview, Laura 2020). Nogle af de unge foretrækker, at omgivelserne ikke ved, at de er anbragt – eller de siger ikke noget om det, hvis de kan undgå det – mens andre med afsæt i deres anbringelseshistorie forsøger at modbevise stereotyperinger:

"jeg ville gerne vise, at det at være anbragt, var ikke bare, at man endte som en af de her lidt stereotype ting, det var det, jeg gerne ville vise (...) det var også derfor, jeg ikke bare skulle på gymnasium, jeg skulle på det her elite [gymnasie], jeg skulle vise, jeg kan godt finde ud af det (...) Det blev en ting med, at jeg skulle i hvert fald ikke associeres med det dårlige (...) Det blev "nu skal jeg vise dem"." (Interview, Laura 2020)

Maja har også, som vi har været omkring i et tidligere kapitel, oplevet at blive mødt med nogle negative forventninger, og hun har som Laura haft behov for at modbevise de stereotyper, som hun oplever knytter sig til forestillinger om anbragte børn og unges liv:

"(...) jeg skal ikke være en del af den statistik på tal og så videre. Det har jeg ikke lyst til! Så er jeg måske stædig, når jeg bliver fortalt, lidt indirekte, fra en ung alder, at "det kan du egentligt ikke, det siger tallene" (...) "det burde du ikke kunne", så bliver jeg irriteret og sur, og så gør jeg det." (Interview, Maja 2020)

Den modstand, som de unge beskriver, synes at blive en del af den kontekst, som deres drømme udformer sig inden for, og kommer således til at virke strukturerende særligt for drømmenes kraft og retning, men også for drømmenes indhold.

Sammenfatning

I dette kapitel blev der kastet lys på de unges fremtidsvisioner. Gennemgående tegner der sig et billede af, at det at have nogle mål eller visioner for fremtiden, har afgørende betydning for, hvordan de unge klarer sig efter deres FSA. Vi kan også se, at de, der klarer sig bedst og får etableret sig mest gnidningsfrit i en ungdomsuddannelse, er dem, der evner at aspirere, dvs. at drømme og i en samtidig bevægelse lade disse drømme udvikle sig og forfølge inden for en kompleks og foranderlig forestillingsramme. Karakteristisk for disse unge og deres aspirationer er, at de unge har haft mulighed for at dele og forme deres fremtidsdrømme i interaktionen med deres omgivelser og inden for forskellige sociale og faglige fællesskaber.

I lyset af dette er det tydeligt at se, at de unge, der har klare mål, er mere fremadrettede og kommer hurtigere videre efter deres FSA. Det er endvidere tydeligt at se en sammenhæng mellem, hvordan de unge, der evner at aspirere, også er de unge, der tydeligvis håndterer overgangene på en erkendelses- og kompetencemæssigt opbyggende måde. Evnen til at håndtere de komplekse processer og 'prøvelser', der karakteriserer de unges overgange, lærer sig op ad det, der netop kræves for at kunne aspirere, dvs. evnen til at forme, udvikle og forestille sig nogle mål i livet på enten den korte eller lange bane – og med en tydelig kontekstuel klangbund – og samtidig være i stand til at arbejde sig strategisk fremad mod disse mål. At mestre ritualerne og klare de forskellige 'prøvelser', herunder FSA-eksamen, handler både om få en (god) afgangseksamen, men også om at være orienteret mod fremtiden og i den bevægelse *optimere* sine kognitive og non-kognitive kompetencer, således at man kan 'løfte sig op' på et nyt niveau. Evnen til at kunne aspirere forudsætter samme komplekse orientering og bevægelse.

De unge har meget forskellige drømme om fremtiden. Flertallet af de unge har specifikke drømme om at komme ind på en bestemt uddannelse eller tilegne sig en særlig profession. Enkelte har ingen specifikke drømme, men har alligevel en ambition om at komme til at lave noget, som giver mening og gør dem glade.

Nogle af de unge stræber bevidst efter et liv, der ikke ligner deres biologiske forældres. Forældrene kommer her til at fungere som 'omvendte rollemodeller', hvor de unge bruger forældrenes situation som billede på det, de ikke selv vil havne i, og i flere tilfælde er forældrene med til at opmuntre deres børn til ikke at havne samme sted som dem selv.

Der er også flere unge, der efterstræber et liv, som går på tværs af de fordomme, der knytter sig til livet som anbragt. De forsøger at bryde de stigmatiseringsmekanismer, som de ellers oplever at ligge under for, når omverdenen på forskellige måder, og i henhold til herskende diskurser og stereotyper, selvfølgelig gør de anbragte unges tvivlsomme position og manglende muligheder.

Det er tydeligvis vigtigt for de unge, at deres drømme får lov at gro og udvikle sig og ikke ignoreres eller devalueres. Igen viser omgivelserne, herunder også de strukturelle rammer,

sig som vigtige elementer for progression og trivsel. Det handler ikke bare om at kunne finde på, men også om muligheden for at lade drømmene spire og vokse ind i en større og bevægelig fortælling, som det er muligt at rette mod en realistisk forestilling om fremtiden.

11. Tilbageblik på tiden som Learning Kids

De ti interviewede unge har det tilfælles, at de har bestået alle FSA syv prøvfag, og det kan på den måde siges, at de alle fik afsluttet folkeskoletiden på god vis.

I dette kapitel giver vi plads til de interviewede unges tilbageblik på oplevelser af deres tilknytning til Lær for Livet med fokus på deres deltagelse i Learning Camps og mentorordning. Afslutningsvist runder vi af med læringsprogrammet Lær for Livets fokus på overgange i de anbragte børn og unges liv.

De unges erfaringer med Lær for Livet

De fleste af de unge er på interviewtidspunktet dimitterede eller lige på vippen til at dimittere fra Lær for Livet efter de rammesatte seks år i læringsprogrammet. De unge har således flere års erfaringer med sig i rygsækken omkring deres deltagelse i de forskellige tiltag.

Størsteparten af de unge kan slet ikke forestille sig ikke at have været en del af Lær for Livet, og læringsprogrammet er således blevet en fast del af deres tilværelse i form af gode mentorforhold, unikke venskaber med andre anbragte børn og unge samt personlig, social og faglig udvikling:

“Lær for Livet har jo ... betydet altså, ikke kun skolemæssigt, men også bare i det hele taget udviklingsmæssigt, betydet rigtig meget for mig. Skolemæssigt, så var det jo sådan, at de altså introducerede mig til en helt ny måde at lære på (...) min mentor har aldrig nogensinde lært mig tabellerne på fingrene, men altid på alle mulige andre måder, det samme gjorde Lær for Livet.” (Interview, Maja 2020)

Learning Camp er en af de indsatser, som Lær for Livets læringsprogram tilbyder de anbragte børn og unge, og de første LC ophold har typisk fungeret som væsentlige vendepunkter i (det på det tidspunkt) børnenes liv. Vendepunkter, som ofte viser sig at have afgørende betydning for både deres faglige selvforståelse, som Maja beskriver det ovenfor, men også for deres sociale selvforståelse:

“Altså, Lær for Livet har hjulpet mig med at blive mere social. Før det havde jeg det, altså der var jeg ikke så god til det med at møde nye mennesker. Men så da jeg kom med på Lær for Livet er jeg blevet bedre til det. (Interview, Mette 2020)

Ud af de ti unge, vi har interviewet, er det alene to, der *kun* har deltaget i de første tre (indledende) Learning Camps. Begge forklarer det med, at de aldrig rigtig blev glade for at være afsted på camp og af forskellige grund ikke følte sig som en del af det sociale sammenhold.

Morten fortæller bl.a., at han ikke følte, at han passede ind i fællesskabet, da han havde svært ved at identificere sig med de andre børn og unge under LC-opholdene:

“der var nogen af [de andre] der virkelig havde været meget igennem (...) havde nogle måske mere sådan problematiske familiesituationer, hvor min jo ikke var lige så stor, så jeg følte ikke altid jeg kunne sætte mig i bås med dem på den måde (...) der var jo nogle ting hvor man godt kunne sætte sig [ind i det]. Men der var også andre ting hvor jeg så følte, der er vi virkelig forskellige.” (Interview, Morten 2020)

Morten var to år, da han blev anbragt, og føler en stærk tilknytning til sine plejeforældre. Han føler sig ikke som ‘anbragt’, men som en ganske almindelig ung, der bor hos sin familie.

Socialt fællesskab og engagement

Oplevelsen af ikke at kunne spejle sig i andre anbragte børn står i kontrast til det, som de fleste andre giver udtryk for. Blandt andet fortæller Sara om, hvordan en fælles baggrund var afgørende for den fællesskabsfølelse, hun oplevede på de forskellige camps, og som hun ikke nødvendigvis har kunnet finde andre steder:

Det havde givet mig noget fællesskab (...), altså Lær for Livet er så stor en del af mit liv, og jeg er så taknemmelig over for hvad de har gjort for mig (...). Og så synes jeg også, at det er virkelig fedt at være afsted, der er en rigtig fed stemning på camps (...), så er jeg blandt andre unge og børn, som også er anbragt. Og så ved du også sådan, jamen du er ikke alene om det. Det er flere i landet, der er [anbragt], vi er jo mange der er det, og det giver ligesom den her følelse af, at du ikke er alene i forhold til hvis du går på gymnasiet. Altså, der er jo ikke nogen som kan sætte sig ind i det.” (Interview, Sara 2020)

Også Laura peger på betydningen af at være sammen med andre anbragte børn på LC:

“Det var altså fællesskabet, det [at man var anbragt] var ligegyldigt, alle havde en forståelse af tingene, og kunne forstå når det blev lidt svært, eller, man vidste hvad der var godt og snakke om, og hvad der måske skulle snakkes om senere. Og alle de andre vidste godt hvad en sagsbehandler var (...) Hvorfor man ikke lige boede hjemme (...) eller kun så familien i weekenden (...) altså, så der var en rigtig god respekt og forståelse. Altså for alle situationer, uden at man behøvede at kende den (...) [Lær for Livet] har givet mig en stor forståelse af min [egen] anbringelse” (Interview, Laura 2020)

Det at være anbragt bliver således både uvæsentligt (‘ligegyldigt’), men samtidig afgørende for en fælles forståelse og dermed for den fællesskabsfølelse, som flere fremhæver. Den erkendelsesproces omkring egen anbringelse, som Laura giver udtryk for, at hendes tilknytning til Lær for Livet har sparket til, har bl.a. været med til at motivere hende til at bruge sin stemme i forhold til andre anbragte børn og kan antages også at have bidraget konstruktivt til udviklingen af hendes aspirationer; for at hun i fremtiden gerne vil beskæftige sig med

noget, der handler om at tale andres sag. Bl.a. har hun ligesom to andre af de interviewede fungeret som såkaldt 'rollemodel' for nystartede Learning Kids. At være rollemodel er et nyt initiativ fra Lær for Livets side, hvor de inviterer ældre, ofte dimitterede, Learning Kids med på Learning Camps, hvor de skal fungere som en ekstra 'voksen' med særlige forudsætninger for at forstå de nystartede børn, som skal på deres første camp:

"Ja, det gav rigtig meget, det var fedt og kunne give ud på ... Jeg har snakket så meget om min sag på voksenplan, politisk og sådan, i håb om at det ville ændre nogle ting for alle de her børn og unge mennesker, og så var det rigtig fedt at se, hvordan jeg direkte kunne gøre en forskel for dem." (Interview, Laura, 2020)

At tre af de interviewede har valgt at bruge noget af deres sommerferie på at være med på camps for nye Learning Kids, vidner om deres begejstring for Lær for Livets Learning Camps og for deres oplevelse af camp-opholdene som givende og meningsfulde.

Faglige input og venskaber på Learning Camp

De faglige input betones af de fleste af de unge, og særligt fremhæves mødet med alternative læringsaktiviteter og læringsforhold som et fagligt vendepunkt. Maja fortæller:

"Ja på Learning Camp var de [camp medarbejderne] ligesom gode til det der med, "Okay du kan ikke lære tingene på den her måde, men det er der heller ikke noget galt i, så finder vi andre måder, som du kan lære det på". Så du får den samme viden, bare på en anden måde (...). For eksempel matematik, hvis vi kigger på brøker, skal jeg kunne forestille mig en kage eller et eller andet, noget." (Interview, Maja 2020)

August oplevede den første camp som et vendepunkt både fagligt og socialt i form af nye læringsindsigter og nye sociale erfaringer såvel som nye erkendelser omkring egen formåen:

"Altså, jeg kan huske efter jeg kom hjem følte jeg mig meget bedre fagligt (...). Det var anderledes undervisning i stedet for man bare sidder på en stol, som robotter, her kom man ud, og der var nogle forskellige opgaver, et eller andet, skøvtur hvor du skulle, hvor der var nogle poster og du skulle de der regnestykker. Så man også kommer ud og faktisk oplever noget imens man lærer noget. Det gør man jo ikke i den normale skole jo. Jeg tror bare det, så får man lidt mere lyst, og så tænker man faktisk ikke over at det er svært, fordi man er i gang med to ting, man er sammen med sine venner, man kan have en hyggelig samtale imens man står og laver matematik." (Interview, August 2020)

Det er tydeligt, at August oplever en tilknytning til de andre på campen, men også til selve undervisningssituationen. Det, at han i langt højere grad end derhjemme kan identificere sig med læringsmetoderne og oplever dem som meningsfulde, har afgørende betydning for de erfaringer, han bærer med sig hjem.

Også Ida, som er en af de Learning Kids, som vi har fulgte gennem en årrække, fortæller tilbage i 2015, hvordan hun på sit første camp-ophold lærte at dividere gennem alternative læringsmetoder, og hvordan denne læring ændrede hendes præferencer: "(...) og så blev jeg meget bedre til at dividere, og så blev [det at] dividere ligesom min yndlingsting i matematik." (Interview, Ida 2015). Ida betoner også fællesskabet på campen som noget, hun profiterede af, hvilket skal ses i lyset af Idas sociale udfordringer og ensomhedsfølelse i hjemmeskolen:

"Jeg kan huske vi var i hvert fald tre fire piger eller sådan noget mindst, jeg havde en eller anden dagbog, og så om natten ville vi sidde og skrive beskeder til hinanden i den (...) vi havde også bare samlet alle de der liggeunderlag, eller madrasser rundt om den ene seng, og så lå vi bare der og hyggede os." (Interview, Ida 2020)

Venskaber og fællesskab har vi i tidligere kapitler betonet betydningen af i forhold til enten at høre til og trives i skolen og/eller i form af at kunne danne lektiefællesskaber eller andre former for skole- og uddannelsesorienterede fællesskaber. Muligheden for at etablere venskaber i forbindelse med Lær for Livets forskellige tiltag – også længerevarende venskaber – genkender vi fra vores to tidligere rapporter omhandlende Lær for Livets Learning Camps¹²⁸, og venskaber er noget af det, som de fleste deltagende Learning Kids fremhæver som noget af det allerbedste ved det at være med i Lær for Livet. Særligt for dem, der i dagligdagen derhjemme har haft svært ved at knytte venskaber, har Lær for Livet banet vejen for at møde andre, og det har været med til at rykke børnene/de unges oplevelse af sig selv som sociale 'væsner'; opleve at de kan være noget for andre og have en betydning i det sociale fællesskab:

"Det her med at lære at møde nye mennesker (...) jeg bliver så genert, og så stille, når jeg møder nye mennesker, og jeg hader det, men det er lidt underligt, fordi jeg tog afsted for seks år siden på learning camp [LC1], hvor jeg ikke kendte andre end [min søster] – og seks år senere har jeg fået nogle rigtige fede veninder og er stadig en del af det [som rollemodel] (...). Så jeg tror også, det har været det her med, at jeg kan mange flere ting end jeg selv tror, og det er jo fedt at bevise altså over for mig selv, at okay jeg kan godt det her." (Interview, Sara 2020)

Selvom Sara til at begynde med var genert og ikke var vant til og tryk ved at tage del i sociale fællesskaber: "Det kan godt være, at man sådan følte sig lidt alene nogen gange, men det var sådan, jeg selv havde det, fordi jeg kunne godt lide at sidde på værelset og læse", er hun en af dem, der med tiden blev vældig begejstret for at komme afsted på Learning Camp og dyrke fællesskabet der. Som en af de fire 'casebørn' er hun tidligere blevet interviewet, og i 2016 fortalte hun bl.a.:

¹²⁸ Rapporterne 3 og 4.

”Da vi endelig nåede fredag og vi skulle afsted, så fik jeg lov til at gå lidt tidligere [fra skole], sådan så jeg kunne skynde mig hjem (...) og få noget frokost og lige få pakket færdigt og så afsted på learning campen (...). Jeg glædede mig til at være der igen og være sammen med mine venner igen og gense dem og den fede stemning der er ved learning camp; altså det er virkelig noget som jeg elsker. Jeg elsker at have de der dage, når vi er afsted, og jeg tror også alle synes det var (...) for kort tid for os alle.” (Interview, Sara 2016)

Også Jens (casebarn) har været glad for at komme på afsted og har stort set været af sted på alle camps. Selvom han i tidligere interview ikke fremhævede venskaber som afgørende på hans første camp *”Det allerbedste, det var nok at (...) der var filmaften hver dag. Og når der var kage.”* (interview, Jens 2015), så bliver venskaber noget af det, som Jens med tiden betoner: *”Det er det venskab, man havde fået med dem (...). Det var noget særligt (...), jeg tror bare jeg connectede godt med dem”*. Jens fremhæver også her betydningen af de længerevarende venskaber, som ad åre kontinuerlige Learning Camps gør det muligt at dyrke og opretholde.

Selvom det faglige udbytte ofte nævnes, særligt i forbindelse med de unges første campophold, så er det helt klart det sociale fællesskab, der tales frem som det mest afgørende og betydningsfulde, når de unge fortæller om deres deltagelse på Learning Camp. Venskaber og fællesskab står således ganske stærkt i de unges beretninger om deres deltagelse i Lær for livet, og Lær for Livets længerevarende mentorrelation kan i den sammenhæng også tilskrives stor betydning.

Mentorernes betydning

”Jeg var simpelthen så heldig at få en mentor, der ikke var særlig gammel (...). Hun har været en, som jeg sådan har kunnet snakke med om mange ting, også personlige ting, så hun er på en eller anden måde mere blevet en rigtig tæt veninde end mentor (...). Hun var også god til at hjælpe mig fagligt, så det har jeg jo også helt sikkert fået noget ud af. Både fagligt og ja, også venskabeligt.” (Interview, Morten 2020)

Alle deltagerne i vores undersøgelse har inden for det første år af deres deltagelse i læringsprogrammet fået tildelt en mentor. De fleste har holdt ved og set samme mentor jævnligt indtil afslutningen af deres folkeskole, og flere har efter deres grundskoleforløb stadig kontakt med mentor. Det betyder, at de fleste har været en del af et længerevarende mentorforløb på minimum seks år.

Som vi også har belyst i tidligere rapporter omhandlende Lær for Livets mentorordning,¹²⁹ har mentorerne i udgangspunktet en lektiehjælpende, faglig funktion, men for flere af de unge skabes der sideløbende en så god personlig relation, at forholdet mellem mentor og

¹²⁹ Rapport 5.

barn/ung får karakter af en venskabelig eller familiær relation, og at forholdet derfor fortsætter ud over både folkeskolen og Lær for Livets ramme på seks år: *"Ja, dem [mentorfamilien] ser jeg stadigvæk. Vi har aftalt vi fortsætter, selv om at jeg dimitterer [fra Lær for Livet] om halvanden måned cirka."* (Interview, Sara 2020)

Selvom nogle af de unge kun har oplevet at have kortere forløb med deres mentor eller har skiftet mentor undervejs, giver unge generelt udtryk for at et godt match, samt at tiden med mentor har været betydningsfuld:

"Jeg havde en mentor i det første år på Lær for Livet. Men hun var meget ældre, hun var oppe ved de tres år; vi kikkede bare ikke særlig godt. Så fik jeg så en ny mentor, og hende havde jeg det rigtig godt sammen med." (Interview, Camille 2020)

Som vi også har belyst i Rapport 5 kan en mentor gøre en markant forskel for de anbragte unge og være en signifikant og stabil voksen i deres tilværelse.

Gennem de unges fortællinger kan vi se, at mentor for nogle af de unge træder frem som en af de mest gennemgående personer i deres liv. For Laura betød mentor rigtig meget, da der pludselig var en meget stor udskiftning af voksne på den institution, hvor hun boede: *"For mig har det betydet rigtig meget, især da mit hjem [institutionen] begyndte at falde lidt fra hinanden (...). Da var det rigtig rart at have hende."* (Interview, Laura 2020).

Lær for Livets unikke, langvarige mentorordning synes således – som vi også har pointeret i tidligere rapport 5 – at være med til at skabe fundamentet for kontinuerlige og personlige relationer og er således med til at skabe helhed og sammenhæng i de unges liv.

For enkelte af de interviewede har tilknytningen til mentor været medkonstituerende for de unges visioner for fremtidige karrieremuligheder og har derved kunnet hjælpe de unge med at skabe vækst og progression i forhold til drømme om fremtiden:

"Jeg ser hende stadig, jeg brugte hende ikke så meget til skole, men mest til snakke (...). Dengang ville jeg rigtig gerne være advokat, og hun havde læst til jurist, så det var i starten det, vi snakkede rigtig meget om, og så blev det mere vejledning." (Interview, Laura 2020)

Mentorernes deltagelse i de unges liv i almindelighed kan antages at have stor betydning for de unges håndtering af overgangsprocesser, her også overgangen fra grundskolelivet og videre i uddannelseslivet. Ida fortæller eksempelvis, hvordan hun føler, at hendes mentor har gjort en forskel for hende, også selvom Ida har klaret sig godt rent fagligt i grundskolen:

"Jeg tror min mentor [har fået mig hertil]. Hun hjalp mig sådan, hvis der var nogle ting, jeg ikke kunne finde ud af (...) generelt er jeg ikke så god til at spørge, så jeg tror bare det var det med, at hun var der, og ... ja." (Interview, Ida 2020)

August oplever ikke, at mentorordningen har haft betydning for hans skolegang og skolepræstationer, men tilskriver alligevel relationen til mentor anseelig betydning:

”Altså, (...), jeg er bare glad for min mentor, ikke. Vi har jo ikke lavet så mange lektier, men jeg har været glad for, at jeg sådan har haft en masse lange samtaler med ham, med ude at spise, lavet nogle forskellige ting, taget ud at fiske og sådan noget, og det har været rart, men ikke sådan, der har ikke været noget, der har gjort, at det har gået bedre i skolen af det.” (Interview, August 2020)

Selvom lektielæsning for de fleste af de unge har haft en fast plads i samværet med mentor, så er det den personlige relation, der fremhæves som det, der har betydet mest og har virket ind på flest områder i de unges liv. Relationen har haft følelsesmæssig betydning, men har også haft betydning for udvikling af de mere prosociale og non-kognitive kompetencer som f.eks. evnen til at kunne indgå i klassefællesskabet og arbejde i grupper såvel som i opbygningen af arbejdsomhed, arbejdsvaner og selvtillid m.m.

Lær for Livets fokus på overgange i anbragte børn og unges liv

Afslutningsvis og som afslutning på rapporten skifter vi på de sidste sider perspektiv og ser tilbage på vores antagelser og fund siden starten på følgeforskningen omkring Lær for Livet, camp-medarbejdere og de frivillige mentorers betydning for de unges skoletrivsel og uddannelsesprogression i et mere overgangstematisk perspektiv.

Lær for Livets bestræbelser på at forbedre anbragte børn og unges skoletrivsel, fagligt såvel som socialt, for herved at optimere deres muligheder for at forblive i uddannelsessystemet efter endt FSA og tilegne sig en ungdomsuddannelse har været baseret på tiltag som Learning Camps, mentorordninger og brobygningstiltag. Disse tiltag har på forskellig vis haft til hensigt at gribe ind i de anbragte børn og unges liv med det formål at støtte op omkring de overgange, som disse børn og unge møder undervejs i livet.

Dette fokus på overgange taler lige ind i det, som kan antages at være centralt for anbragte børn og unges skoletrivsel og uddannelsesprogression. Vores undersøgelse peger på, at meget kommer an på børns muligheder for tidligt i livet at lære at mestre overgange og udvikle det, der kræves af viden og kompetencer for at kunne imødekomme og håndtere disse både horisontale og vertikale transitioner, herunder også evnen at etablere sig på nye stadier og i nye positioner i livet. Forud for de store og formelle overgange i uddannelseslivet har de unge mødt uendelig mange både små og store overgange, og hvis de unge ikke på et tidligt tidspunkt lærer at håndtere overgange, således at disse som erkendelses- og læringsprocesser bliver konstruktive for næste trin i livet, vil mange anbragte børn igen og igen blive udfordret og på sigt måske blive mere og mere desorienterede og afsporede.

Som supplement til Learning Camps og mentorordningen har Lær for Livets brobygningsdel haft som mål at optimere overgangene mellem Learning Camp og deres hjemskole, således at børnene i højere grad kunne transformere erfaringer på tværs af de forskellige læringsarealer. Lær for Livet forsøger på den måde at hjælpe børnene med at håndtere overgangene

mellem læringsprogrammet og deres almindelige skole- og hjemmeliv og har været med til at skabe opmærksomhed omkring de mange overgange, som børnene og de unge møder i deres liv i almindelighed og i skoleliv i særdeleshed.

Målet har været, at børnene på LC skulle etablere en ny faglig og social selvforståelse som afsæt for at kunne indgå i det almindelige skoleliv og på sigt tilegne sig en ungdomsuddannelse. Lær for Livets udfordring har i den forbindelse været at støtte op omkring børnene i denne proces, men til at begynde med var der ikke rigtig genkendelighed på tværs af LC og børnenes almindelige skole. I Christensens undersøgelse (2019) af overgangen mellem børnehave og skoleliv beskriver hun de udfordringer, som børnehavepædagerne har, når de skal forberede børnene på skolelivet, uden at de helt ved, hvad det er for en praksis, der skal tilstræbes. Her beskriver hun denne uklarhed med begrebet mimetisk isomorfi, der fra et ny institutionelt teoretisk perspektiv dækker over de processer, som får organisationer til at ligne hinanden, og mimetisk isomorfi, fordi man i en situation, hvor man er usikker på målet forsøger at imitere skolelivet,¹³⁰ men til forskel fra sådanne mimetiske strategier handler det i Lær for Livets tilfælde ikke om at forsøge at få LC til at ligne det almindeligt skoleliv. Tværtimod handler det om at bygge bro mellem to meget forskellige læringsarenaer og gøre denne overgang mere harmonisk for børnene.

Med etableringen af brobygningsdelen forsøgte Lær for Livet at klæde skoler og anbringelsessteder på til at kunne fungere som overgangsstøtter, bl.a. ved at introducere lærere og familier/pædager for tanke- og læringsmodeller (ritualer) og klistermærker og postkort med slogans (symboler), som havde det formål at støtte både de voksne, men også børnene/de unge i overgangen mellem LC og hjemme(skole)liv.¹³¹

Lær for Livets langvarige mentorordning har også haft som formål at bygge bro og skabe kontinuerlighed i de anbragte børns ofte turbulente liv med mange skift. At sørge for at børnene fik en stabil voksen i deres liv, der kunne hjælpe med lektier og på andre måder bidrage til børnenes trivsel i skolen. Flere af de unge nævner i den sammenhæng, hvilken stor betydning mentor har haft, ikke kun omkring det faglige, men også omkring den almene trivsel. Det har vist sig, at de fleste forløb har et lektiefagligt udgangspunkt, men over tid også tager en drejning i retning mod sociale og kulturelle aktiviteter og værdier, og det kommer til at handle om en mere målrettet træning af prosociale og non-kognitive kompetencer som afgørende for ikke blot at kunne håndtere de faglige udfordringer, men også de normer og krav, som knytter sig til skole- og uddannelsesliv.

Vi har i tidligere undersøgelser af Lær for Livets mentorordning kunnet se, hvordan mentorerne på forskellige måder har bidraget brobyggende i forhold til overgange i børnenes sko-

¹³⁰ Christensen, 2019; DiMaggio & Powell, 1983.

¹³¹ Rapport 5.

leliv. Det viste sig som henholdsvis *direkte* brobyggende, ved at mentorerne bakkede op omkring lektielæsning og samarbejdede direkte med skolen og udvekslede skoleopgaver og *indirekte* brobyggende ved at de skabte et mere positivt læringsrum for børnene og her styrkede børnenes kognitive og non-kognitive kompetencer med det formål, at de kunne begå sig i forskellige læringskontekster og indgå i *nye* og ad den vej kunne fastholde sig selv i uddannelsessystemet.¹³²

På den måde får mentorforløbet og mentorrelationen afgørende betydning for børnene – og senere – de unges håndtering af overgange i almindelighed og overgangen mellem FSA og ungdomsuddannelse i særdeleshed. I et overgangsteoretisk perspektiv har en styrkelse af de unges kognitive såvel som non-kognitive kompetencer betydning for, hvordan overgangene håndteres; hvorvidt de unge er i stand til både at imødekomme de (øgede) faglige krav, hvorvidt de er i stand til at ændre deres arbejdsvaner og optimere deres arbejdsmoral/indsats, og hvorvidt de er i stand til at tolke og forstå de nye krav, der stilles både med afsæt i det eksisterende, men også fremadrettet mod de nye uddannelsesstadier og i den bevægelse opnå den vækst, som Turner betoner,¹³³ og som netop handler om, hvordan overgangsprocesser helst skal forme sig som læringsprocesser og vækstprocesser, der styrker og forbereder de unge til at kunne indgå på nye, ukendte niveauer.

Lær for Livet kan således gennem deres forskellige tiltag siges at have været i stand til at skabe nogle forskellige settings, som børnene har været i stand til at forholde sig til som noget genkendeligt; enten som noget de har set før i andre livs- og læringsarenaer eller som noget de kan identificere sig med, fordi det taler til deres behov og ønsker, både fagligt og socialt.

Sammenfatning

Lær for Livets bestræbelser på at forbedre anbragte børn og unges faglige og sociale skoletrivsel har haft til hensigt at optimere mulighederne for at opnå en ungdomsuddannelse efter afsluttet FSA. Denne ambition har været baseret på tiltag som Learning Camps, mentorordninger og brobygning, og disse tiltag har på forskellig vis grebet ind i de anbragte børn og unges liv og har med forskellig kraft støttet op omkring de overgange, som de har mødt undervejs i livet.

Opholdene på Learning Camps har bidraget til, at de unge har fået skubbet til deres faglige og sociale selvforståelse, trivsel og udvikling i form af alternative læringsmetoder og læringsarenaer samt i form af det særlige sociale og faglige fællesskab, det har været muligt at konstituere på disse camps.

¹³² Rapport 5.

¹³³ Turner, 1964.

Lær for Livets brobygningsdel blev først etableret nogle år inde i forløbet og har haft til formål at bygge bro mellem de forskellige læringsarenaer og læringsperspektiver, som de unge i kombination med deres almindelige skolegang har skullet håndtere som Learning Kids i Lær for Livet. Brobygningsindsatserne har bl.a. været med til at skabe sammenhæng mellem LC og hjemskolen, men uden at synkronisere disse to læringsrum. Derimod har lær for livets opmærksomhed været rettet mod overgangen og mod at gøre denne overgang mere harmonisk for børnene.

Det langvarige mentorforløb har ligeledes haft afgørende betydning for stort set alle de unge i undersøgelsen. For nogle har mentorsamværet bidraget til både en faglig og social trivsel og udvikling, hvor det for andre primært har handlet om at dyrke og styrke relationen og den personlige og sociale trivsel. Den langvarige mentorordning har været med til at skabe sammenhæng op gennem børnenes liv og ind i ungdommen, og mentor har således fungeret som en stabil og gennemgående voksen, der har fulgt dem i alle livets små og store begivenheder.

Lær for Livets fokus på børnene og de unges overgange gennem Learning Camps, længerevarende mentorordning og brobygningsindsatser kan således antages at have bidraget til de anbragte børn og unges trivsel både i faglig og social henseende, men det er også tydeligt, at Lær for Livet igennem deres forskellige indsatser har været rettet mod forskellige overgange – store som små – i børnene og de unges liv, og at Lær for Livet har været med til at gøre disse overgange mere håndterbare for børnene og de unge såvel som mere synlige for deres omgivelser.

Litteratur

- Andersen, D. (2008) *Anbragte børns undervisning*. Sammenfatning af tre delrapporter. SFI.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In R. Rao and M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action*. Stanford: Stanford University Press, side 59-84.
- 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, s. 2489–2497.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge I børns liv*. København: Akademisk Forlag.
- Bryderup, I. M. & M. Q. Trentel (2012). *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Børne- og Socialministeriet (2018): *Socialpolitisk Redegørelse 2018*.
- Christensen, K. S. (2019). Børnehavens arbejde med børns overgang til skolen – mellem kontinuitet og konformitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, årgang 19*, side 17-26.
- DiMaggio P.J. & Powell, W. W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 2, side 147-160.
- Egelund, T., A.-D. Hestbæk, og D. Andersen (2004). *Små børn anbragt uden for hjemmet. En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995*. København: SFI.
- Egelund, T. et al. (2008). *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater af SFI's børneforløbsundersøgelse årgang 1995*. SFI.
- Egelund, T. et al. (2009) *anbragte børn og unge – en forskningsoversigt*. København: SFI.
- Egmont Fonden (2012). *Signaturprojekt – Anbragte børns læring*. (https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf).
- Egmont Fonden (2019). *Egmont Rapporten 2019. Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*. (<https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2019>).
- Fernandez, E. (2008). Unravelling Emotional, Behavioural and Educational Outcomes in a Longitudinal Study of Children in Foster-Care. *British Journal of Social Work* 38, side 1283–1301.

- Forsman, H. & Vinnerljung, B. (2012) Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Service Review* (34), side 1084-1091.
- Frørup, A. K., C. L. Hald og S. Langager (2020). *Lær for Livet – learning camp-modellen, mentorordningen og brobygningssindsatserne*. DPU, Aarhus Universitet. [LfL Rapport 5].
- Frørup, A. K., L. Ladefoged og S. Langager (2018). *Lær for Livets Learning Camp 2014. En feltberetning*. DPU, Aarhus Universitet. [LfL Rapport 3].
- Gorard S., B. H. See & P. Davies (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation:
(<http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/education-young-people-parents-full.pdf>).
- Görlich A., N. Katznelson, H.-H. M. Hansen, M. Rosholm M og M. Svarer (2014). *Forsøg med brobygning til EUD*. Midtvejsstatus. CEFU.
- Görlich A., N. Katznelson, H.-H. M. Hansen, M. Rosholm og M. Svarer (2015). *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde*. CEFU.
- Görlich, A. (2016). *Uden uddannelse og arbejde. Unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Ph.d.-afhandling AAU.
- Görlich, A. (2016b) Afstand, modstand og mestring: Poetiske analyser af unges subjektiveringsprocesser. *Psyke & Logos* 37, side 225-247.
- Hald, C. L. og S. Langager (2018). *Fortælling fra en camp – Lær for Livets Learning Camp 2016*. DPU, Aarhus Universitet. [LfL Rapport 4].
- Halvorsen B., O. J. Hansen og J. Tägtström (2012). *Unge på kanten: Om inkludering av utsatte ungdommer*. København: Nordisk Ministerråd.
- Jackson, S. (1994). Educating Children in Residential and Foster Care. *Oxford Review of Education* (20) 3, *The Education of Children in Need* (1994), s. 267-279.
- Kjeldsen C. C., A. Torre og S. Langager (2018). *Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb*. DPU, Aarhus Universitet. [LfL Rapport 1].
- KL (2019). *Udsatte børn - nøgletal 2019*. Kommunernes Landsforening.
- KL (2020). *Udsatte børn - nøgletal 2020*. Kommunernes Landsforening.
- Kreiner, S. (1989). *Graphical modeling using DIGRAM*. Københavns Universitet. Statistisk Forskningsenhed.
- Knudsen, L. (2009). *Børn og unge anbragt i slægten*. København: SFI.

- Kääriälä, A., M. Berlin, M. Lausten, H. Hiilamo & T. Ristikari (2018). Early school leaving by children out-of-home care: A comparative study of the Nordic countries. *Children and Youth Service Review* (93), side 186-195.
- Lagermann, L. C. (2019) *Farvede forventninger*. Aarhus Universitetsforlag.
- Langager, S., C. C. Kjeldsen, A. Torre og A. K. Frørup (2019). *Karakteristik af de deltagende børn i Lær for Livets læringsprogram og deres trivselsmæssige udvikling*. Aarhus Universitetsforlag. Nationalt Center for Skoleforskning. [LfL Rapport 2].
- Lausten, M., S. Frederiksen og R. Fuglsang Olsen (2020). *Tidligere anbragte unge – 18 år og på vej mod voksenlivet Forløbsundersøgelse af tidligere anbragte unge født i 1995*. VIVE 2020.
- Lær for Livet (2020). *Folkeskolens afgangseksamen og det videre skoleforløb blandt unge Learning Kids i Lær for Livet*. (Survey Rapporten).
- Mikkelsen, S. H. Frostholt, P. H. & Gravesen, D. T. (2019) Jeg vidste ikke helt, hvad det var jeg ville, når jeg blev ...voksen – om unges overgange i skole og uddannelseslivet, og de udfordringer der følger med. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 4, årgang 19*, side 37-46.
- Nordahl, T., A.-K. Sunnevåg, A. M. Aasen og A. Kostølet (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Ottosen, M. H. & Christensen, P. S. (2008). *Anbragte børns sundhed og skolegang*. SFI.
- Perthou, A.S., M. D. Mortensøn og D. Andersen (2008). *Skolegang under anbringelse*. SFI.
- Pless, M. og N. Katznelson (2005). *Niende klasse og hvad så?* CEFU.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosholt, M. & M. Mikkelsen (2017). *Opdaterede effekter af Brobygning til uddannelse*. (www: <https://star.dk/media/1149/overordnede-effekter-v1.pdf>).
- Schjødt, J. P. (1992). Ritualstruktur og ritualeklassifikation. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 20, side 5-23.
- Social- og Indenrigsministeriet (2019). *Socialpolitisk Redegørelse 2019*.
- Social- og Ældreministeriet (2020). *Socialpolitisk Redegørelse 2020*.
- Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A. A. Isaksson (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive small scale study. *Adoption & Fostering*, 35, side 44–56.
- Turner, V. W. (1964). Betwixt and Between: the liminal Period in rites de passage. *The Proceedings of the American Ethnological Society*, side 4-20.

Turner, V.W. (1966). *The Ritual Process – Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell University Press.

Van Gennep, A. (1999). *Rites de passage. Overgangsriter*. Norge: Pax Forlag.

Bilag. Værktøjskassen

Bilag 1.

Lær for Livets Survey august 2019 – det anvendte spørgeskema i Word udgave. Survey-undersøgelsen var med elektronisk besvarelse (to sider)

Bilag 2.

Statistisk analyse af Chance/odds med Multinomial Logit modellen (to sider)

Bilag 3.

Statistisk analyse af sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp årgang med DIGRAM modellen (tre sider)

Bilag 4.

Lær for Livet-unge – detaljeret tabeloversigter over de 118 deltagere (to sider)

Bilag 5.

Alle percentil figurer medtaget '10. klasse' og 'Andet' og antal svar, der indgår i de forskellige figurer (fem sider)

Bilag 6.

Statistiske analyser med DIGRAM modellen (15 sider)

Bilag 1. Lær for Livets survey august 2019 – det anvendte spørgeskema i Word udgave. Survey-undersøgelsen var med elektronisk besvarelse (2 sider)

Når man afslutter 9. klasse, skal man op til folkeskolens afgangseksamen. Afgangseksamenen består af fem lovbundne prøver; mundtlig og skriftlig dansk, skriftlig matematik, mundtlig engelsk samt en mundtlig fællesprøve i fysik/kemi, biologi og geografi. Derudover udtrækkes der for hver klasse yderligere to prøver.

Spm. 1: Har den unge været oppe til alle eller nogle af prøverne?

- Ja, alle prøverne
- Ja, nogle af prøverne (f.eks. dansk og matematik) → hop spm. 2, 3 og 4 over og spring videre til spm. 5
- Nej → hop spm. 2, 3 og 4 over og spring videre til spm. 5

[NY SIDE]

En elev har bestået folkeskolens afgangseksamen, hvis hans/hendes karaktergennemsnit for de i alt syv prøver er mindst 2,0 på 7-trinsskalen.

Spm. 2: Har den unge bestået folkeskolens afgangseksamen?

- Ja. Hvilket år? _____ [Åben svarkategori, hvori respondenterne kun kan indtaste tal (eller evt. en rullemenu, som respondenter vælger årstal i)]
- Nej → hop spm. 3 og 4 over og spring videre til spm. 5

[NY SIDE]

Spm. 3: Hvad laver den unge på nuværende tidspunkt?

- Går i 10. klasse på folkeskole, friskole, 10. klassescener el.lign.
- Går i 10. klasse på efterskole
- Går på en erhvervsuddannelse (EUD)
- Går på Eux (erhvervsuddannelse kombineret med fag på gymnasialt niveau)
- Går på en forberedende grunduddannelse (FGU, herunder produktionskole)
- Går på en gymnasial uddannelse (stx, htx, hhx eller hf)
- Går på en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU)
- Er ej indskrevet på en uddannelse (f.eks. i arbejde, praktik, afklaringsforløb mm.) → respondenter, der svarer her skal som de eneste have stillet spm. 4
- Andet, notér venligst her: _____

[RESPONDENTER, DER PÅ SPM. 3 HAR SVARET AT DE ENTEN ER INDSKREVET PÅ UDDANNELSE ELLER 'ANDET' SKAL SPRINGE SPM. 4 OG 5 OVER OG HOPPE TIL SPM. 6]

[NY SIDE]

Spm. 4: Har den unge været startet på en ungdomsuddannelse?

- Ja, men er stoppet uden at fuldføre
- Nej
- Nej, men der er plan om opstart inden for det næste år
- Andet, notér venligst her: _____
- Ved ikke

[RESPONDENTER, DER SVARER PÅ SPM. 5 ER HEREFTER FÆRDIGE MED SPØRGESKEMAET]

Spm. 5: Hvilket klassetrin går den unge på nu (skoleåret 2019/2020)?

- 8. klasse
- 9. klasse
- Går i 10. klasse på folkeskole, friskole, 10. klassescenter el.lign.
- Går i 10. klasse på efterskole
- Specialklasse, Kommende Uddannelsesparate (KUP) eller lignende
- Andet, notér venligst her: _____

[NY SIDE]

Spm. 6: Hvad er navnet på det uddannelsessted, den unge er indskrevet på?

- Notér venligst her: _____ **[åben svarkategori]**
- Ved ikke

Bilag 2. Statistisk analyse af Chance/odds med Multinomial Logit modellen (2 sider)

- Statistisk model:
 - Multinomial logit model
- Afhængige variable:
 - Bestået/ikke bestået FSA
 - Valg af uddannelse efter bestået FSA
- Uafhængige variable:
 - Køn
 - Født
 - Anbringelsessted
 - Årgang
 - Faglige performance
 - Sociale performance

I det følgende nogle eksempler på marginale analyser:

- Er der sammenhæng mellem køn og bestået/ikke bestået FSA?
- Er der sammenhæng mellem køn og valg af uddannelse efter bestået FSA?

Bestået/ikke bestået FSA

	FSA er:		
Køn:	Bestået	Ikke bestået	I alt
Piger	45	14	59
Drenge	47	11	58
I alt	92	25	117

Overordnet er chancen for at bestå FSA lig $\frac{92}{25} = 3,7$. Blandt drenge er den $\frac{47}{11} = 4,3$ og blandt piger er den $\frac{45}{14} = 3,2$. Så chancen for at bestå FSA blandt drenge er $\frac{47/11}{45/14} = 1,33$ gange større end blandt piger. Vi kan altså sige, at chancen for at bestå FSA er 33 % højere blandt drenge end blandt piger.

Født år:	FSA er:		I alt
	Bestået	Ikke bestået	
2000	13	3	16
2001	27	8	35
2002	37	9	46
2003	15	5	20
I alt	92	25	117

Blandt unge født i 2000 er chancen for bestå lig $\frac{13}{3} = 4,3$, født i 2001 lig 3,4, født i 2002 lig 4,1 og født i 2003 lig 3,0. Så chancen for at bestå FSA blandt unge født i 2000 $\frac{13/3}{15/5} = 1,44$ gange større end blandt unge født i 2003. Vi kan altså sige, at chancen for at bestå FSA er 44 % højere blandt unge født i 2000 end blandt unge født i 2003.

Valg af uddannelse efter bestået FSA

Køn:	Gymnasial	Erhvervs-	10.kl/FGU/STU	I alt
	uddannelse	uddannelse		
Piger	20	8	15	43
Drenge	12	14	17	43
I alt	32	22	32	86

Overordnet er chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse lig $\frac{32}{32} = 1$. Blandt drenge er den $\frac{12}{17} = 0,7$ og blandt piger er den $\frac{20}{15} = 1,3$. Så chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse blandt piger er $\frac{20/15}{12/17} = 1,89$ gange større end blandt drenge. Vi kan altså sige, at chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse er 89 % højere blandt piger end blandt drenge.

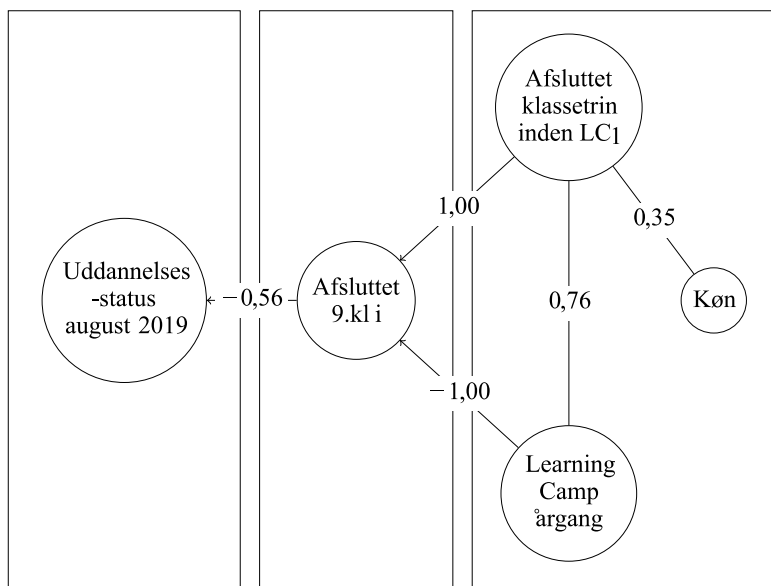
	Gymnasial	Erhvervs-		
Køn:	uddannelse	uddannelse	10.kl/FGU/STU	I alt
2000	5	5	3	13
2001	14	6	6	26
2002	9	7	16	32
2003	4	4	7	15
I alt	32	22	32	86

Blandt unge født i 2000 er chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse lig $\frac{5}{3} = 1,7$, blandt unge født i 2001 er den $\frac{14}{6} = 2,3$, blandt unge født i 2002 er den $\frac{9}{16} = 0,6$ og blandt unge født i 2003 er den $\frac{4}{7} = 0,6$. Så chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse blandt unge født i 2001 er $\frac{14/6}{5/3} = 1,40$ gange større end blandt unge født i 2000. Vi kan altså sige, at chancen for at starte på en gymnasial uddannelse fremfor 10.kl/FGU/STU uddannelse er 40 % højere blandt unge født i 2001 end blandt unge født i 2000.

Bilag 3. Statistisk analyse af sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og learning camp årgang med DIGRAM modellen (3 sider)

DIGRAM – læs mere om det metodiske i denne statiske model i Værktøjskassens bilag 6

Uafhængighedsgraf:



I figuren er der ingen kant mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp årgang. Ingen kant mellem to variable betyder, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem to variable kontrolleret for de andre variable i modellen. I det følgende analyseres denne sammenhæng først marginalt, så derefter kontrolleret for afsluttet 9.kl i 2019, 2018 eller 2017.

Marginal:

Er der en sammenhæng mellem Learning Camp årgang og uddannelsesstatus august 2019? Krydstabellen mellem de to variable er

Learning Camp årgang	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
2013	47%	40%	7%	7%	-	15
2014	29%	15%	31%	10%	15%	48
2015	26%	21%	9%	32%	12%	34
2016	13%	-	13%	67%	7%	15
2017	-	25%	50%	-	25%	4

Procenter i tabellen angiver rækkeprocenter. Umiddelbart er det ret tydeligt, at der er en sammenhæng. Andelen af unge der vælger gymnasiale uddannelser er faldende med Learning Camp årgang. p-værdien i en χ^2 -test for ingen sammenhæng er $p = 0,000$. Så marginalt er der en stærkt signifikant sammenhæng.

I det følgende kontrolleres denne sammenhæng mellem Learning Camp årgang og uddannelsesstatus august 2019 for afsluttet 9.kl i 2019, 2018 eller 2017.

Kontrolleret for:

45 unge afsluttet 9.kl i 2019:

Learning Camp årgang	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
2013	40%	40%	-	20%	-	5
2014	-	13%	13%	63%	13%	8
2015	7%	13%	-	73%	7%	15
2016	8%	-	8%	77%	8%	13
2017	-	25%	50%	-	25%	4

P-værdien i en χ^2 -test for ingen sammenhæng er $p = 0,162$. Altså ingen signifikant sammenhæng.

40 unge afsluttet 9.kl i 2018:

Learning Camp						
årgang	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
2013	50%	25%	25%	-	-	4
2014	20%	15%	40%	-	25%	20
2015	29%	29%	21%	-	21%	14
2016	50%	-	50%	-	-	2
2017	-	-	-	-	-	0

P-værdien i en χ^2 -test for ingen sammenhæng er $p = 0,442$. Altså ingen signifikant sammenhæng.

31 unge afsluttet 9.kl i 2017:

Learning Camp						
årgang	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
2013	50%	50%	-	-	-	6
2014	50%	15%	30%	-	5%	20
2015	80%	20%	-	-	-	5
2016	-	-	-	-	-	0
2017	-	-	-	-	-	0

P-værdien i en χ^2 -test for ingen sammenhæng er $p = 0,234$. Altså ingen signifikant sammenhæng.

Konklusion:

Sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp årgang. Den marginale analyse af sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp årgang viser en stærkt signifikant sammenhæng. Med Learning Camp årgang falder andelen af unge, der går på gymnasiale uddannelser august 2019. Kontrolleres denne sammenhæng for hvornår den unge afslutter 9.kl forsvinder sammenhængen fuldstændigt. Der er ingen signifikant sammenhæng mellem uddannelsesstatus august 2019 og Learning Camp årgang.

Bilag 4: Lær for Livet-unge - detaljeret tabeloversigter over de 118 deltagere (2 sider)

Igangværende uddannelse august 2019

År	Klasse	9.kl i	Normal afsluttet Antal								
			unge	GYM	HFE	UXE	UDSTU	FGU10.kl	Udenfor		
2013	3.	2019	5	1	-	1	2	-	-	1	-
	4.	2018	4	-	1	1	1	-	1	-	-
	5.	2017	6	1	2	-	3	-	-	-	-
	6.	2016	2	-	-	-	1	-	-	1	-
2014	4.	2019	8	-	-	-	1	-	1	5	1
	5.	2018	20	4	-	-	3	2	6	-	5
	6.	2017	20	6	2	2	3	1	5	-	1
2015	5.	2019	15	1	-	-	2	-	-	11	1
	6.	2018	14	3	-	1	4	2	1	-	3
	7.	2017	5	3	-	1	1	-	-	-	-
2016	6.	2019	13	-	1	-	-	1	-	10	1
	7.	2018	2	1	-	-	-	1	-	-	-
2017	7.	2019	4	-	-	-	1	1	1	-	1
I alt			118	20	6	6	22	8	15	28	13

Aggregeret I

Normal									
afsluttet	Antal								
9.kl i	unge	GYMHFEUXEUDSTUFGU			10.klUdenfor				
2019	45	2	1	1	6	2	2	27	4
2018/17/16	73	18	5	5	16	6	13	1	9
I alt	118	20	6	6	22	8	15	28	13

Aggregeret II

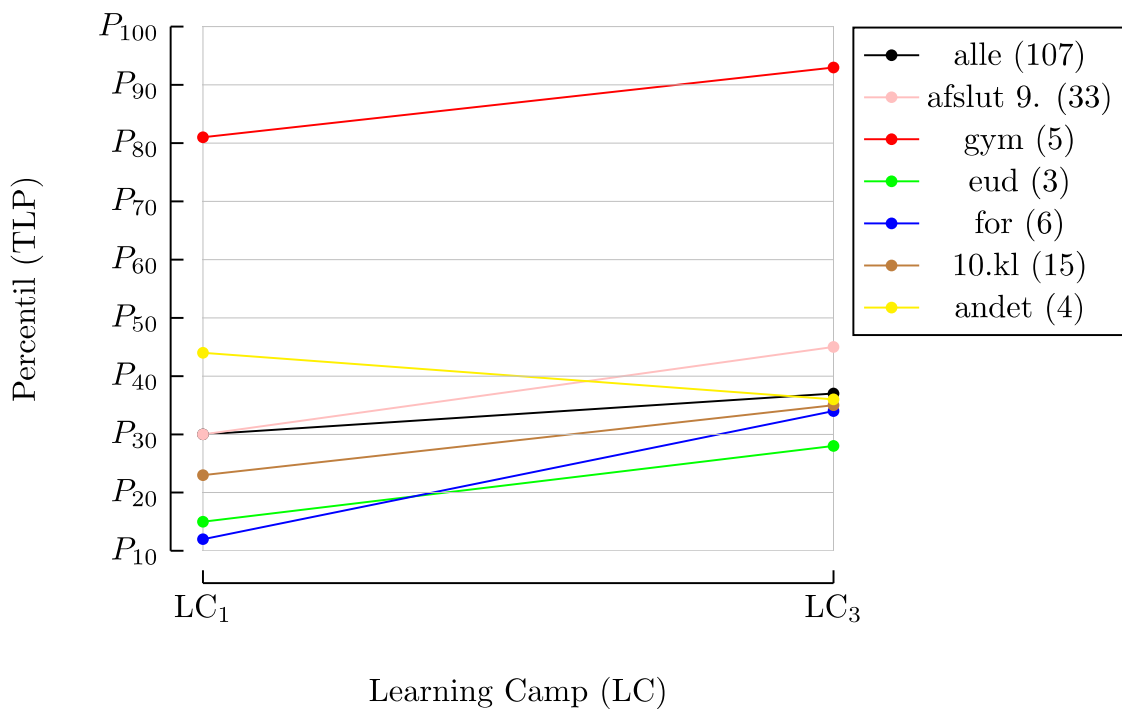
Normal							
afsluttet	Antal	Gymnasial	Erhvervs-	Forberedende		10.klUdenfor	
9.kl i	unge	uddannelse	uddannelse	uddannelse			
2019	45	4		6		4	27 4
2018/17/16	73	28		16		19	1 9
I alt	118	32		22		23	28 13

Aggregeret II i procent

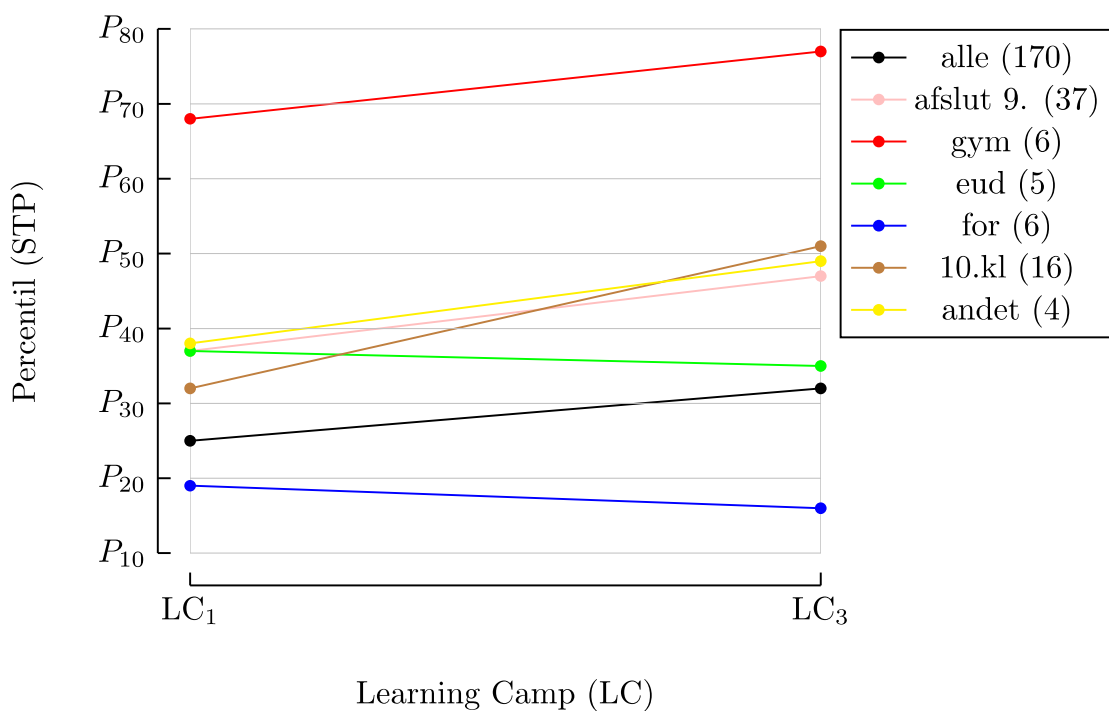
Normal							
afsluttet	Antal	Gymnasial	Erhvervs-	Forberedende		10.klUdenfor	
9.kl i	unge	uddannelse	uddannelse	uddannelse			
2019	45	9%		13%		9%	60% 9%
2018/17/16	73	38%		22%		26%	1% 12%
I alt	118	27%		19%		19%	24% 11%

Bilag 5. Alle percentil figurer medtaget '10. klasse' og 'Andet' (5 sider)

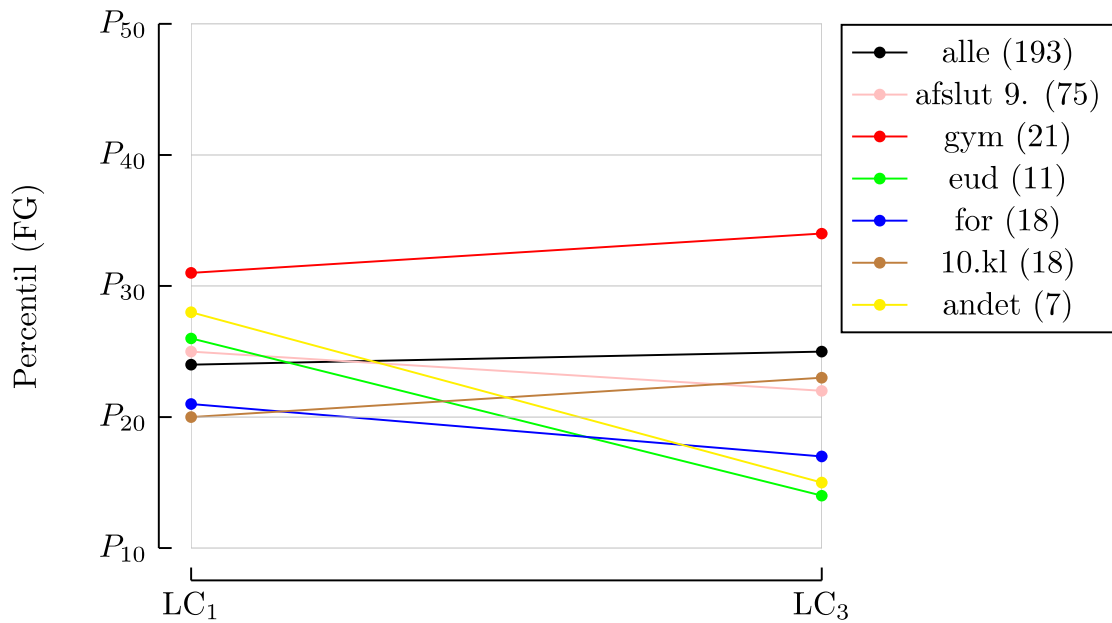
Hogrefes Tekstlæseprøve



Hogrefes Staveprøve

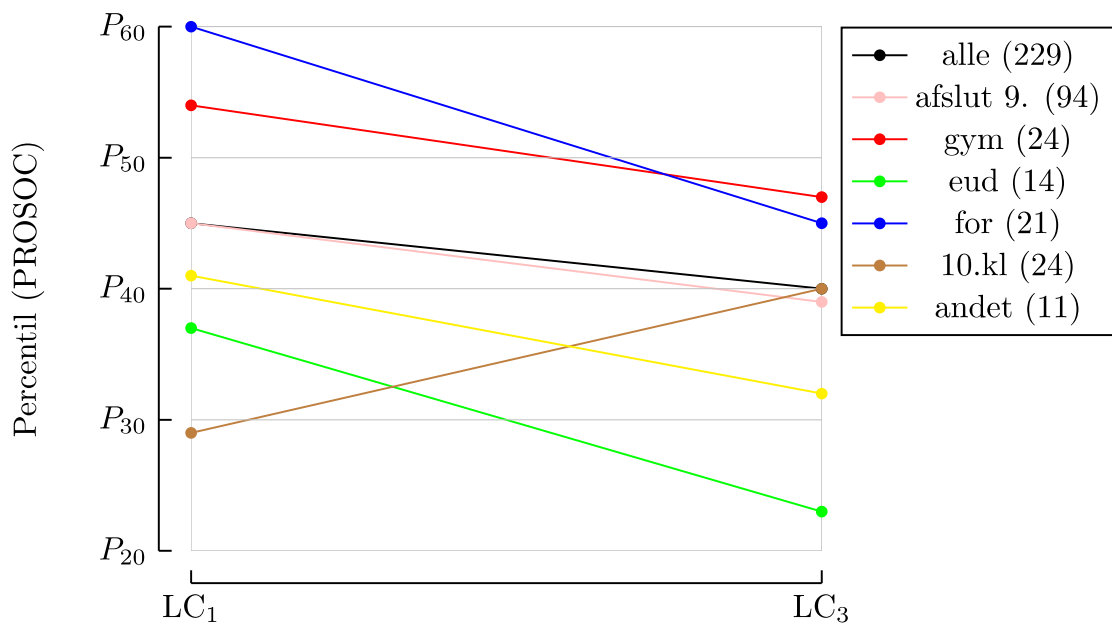


Hogrefes Matematikprøve



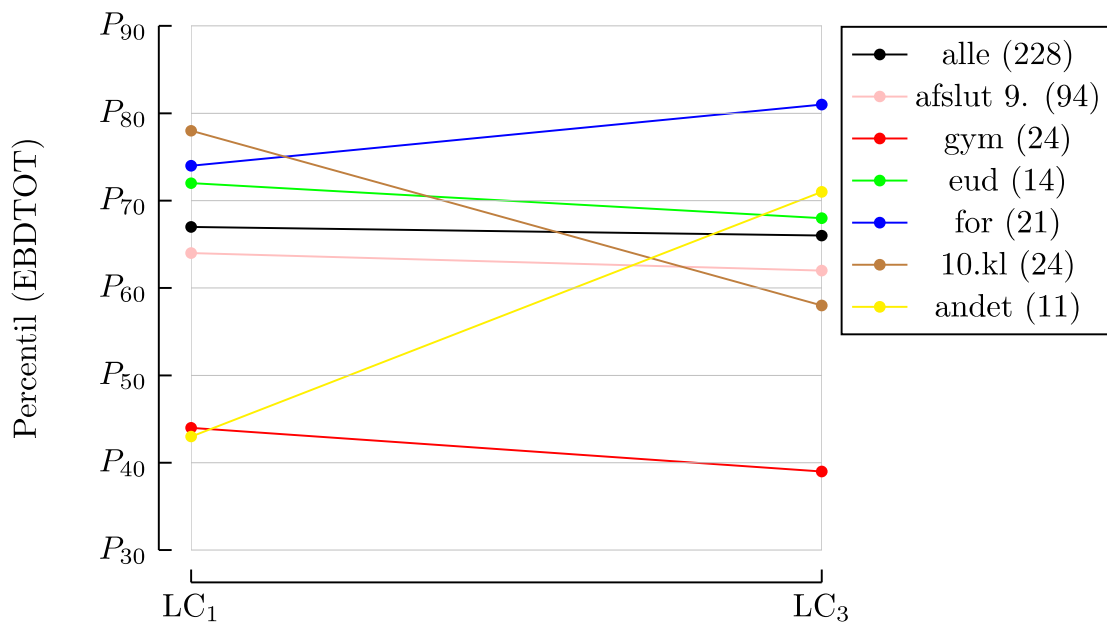
Learning Camp (LC)

SDQ Sociale styrkesider (høj score bedst)



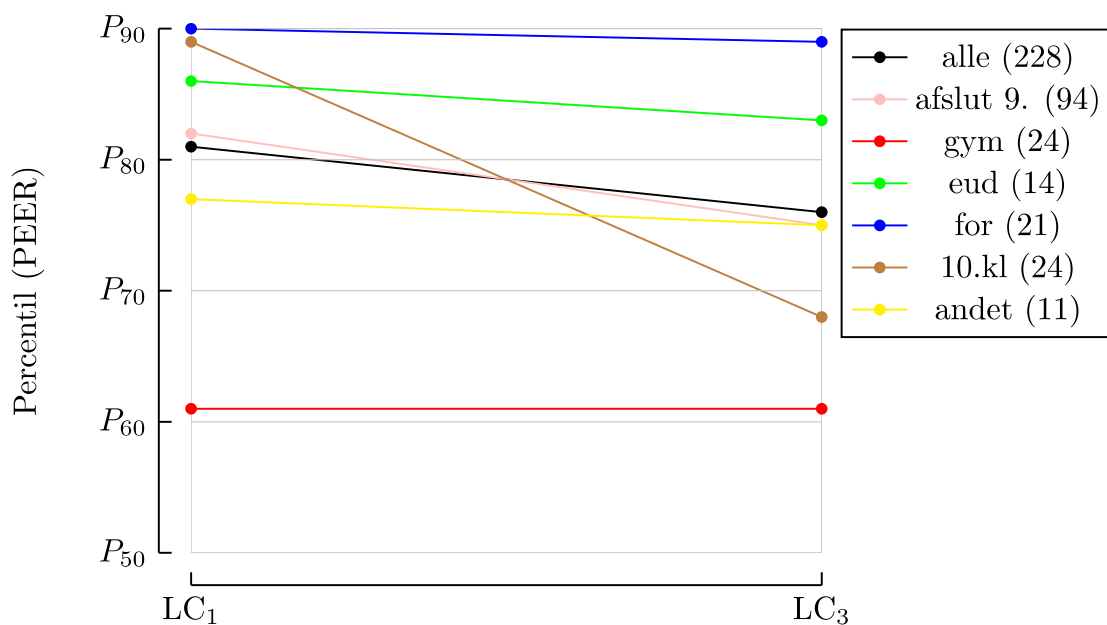
Learning Camp (LC)

SDQ Emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder (lav score bedst)



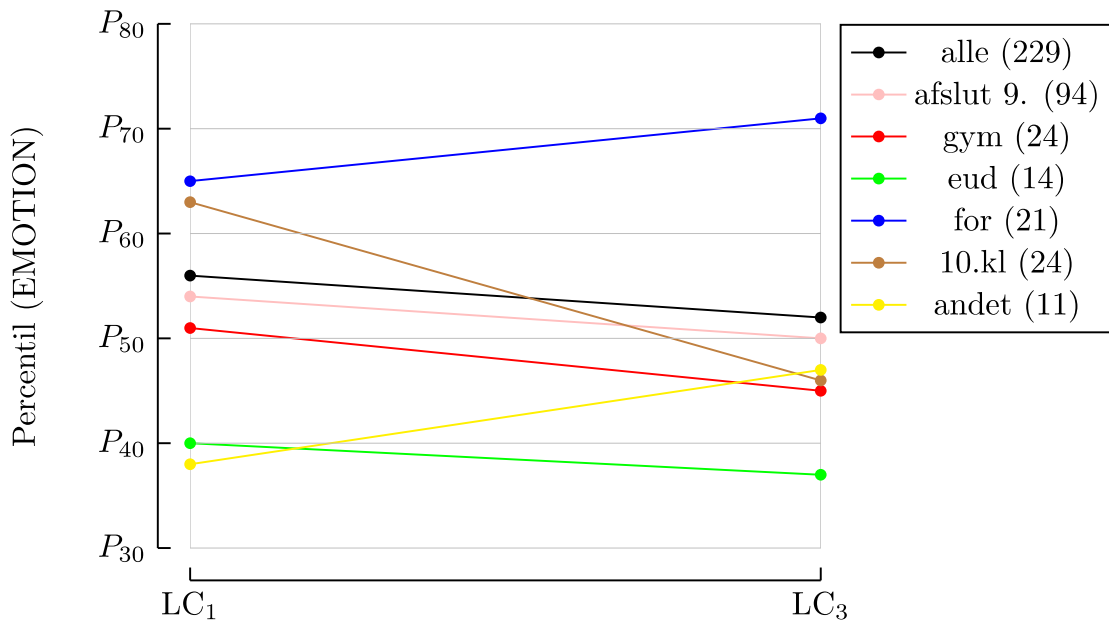
Learning Camp (LC)

SDQ Vanskeligheder ift. jævnaldrende (lav score bedst)



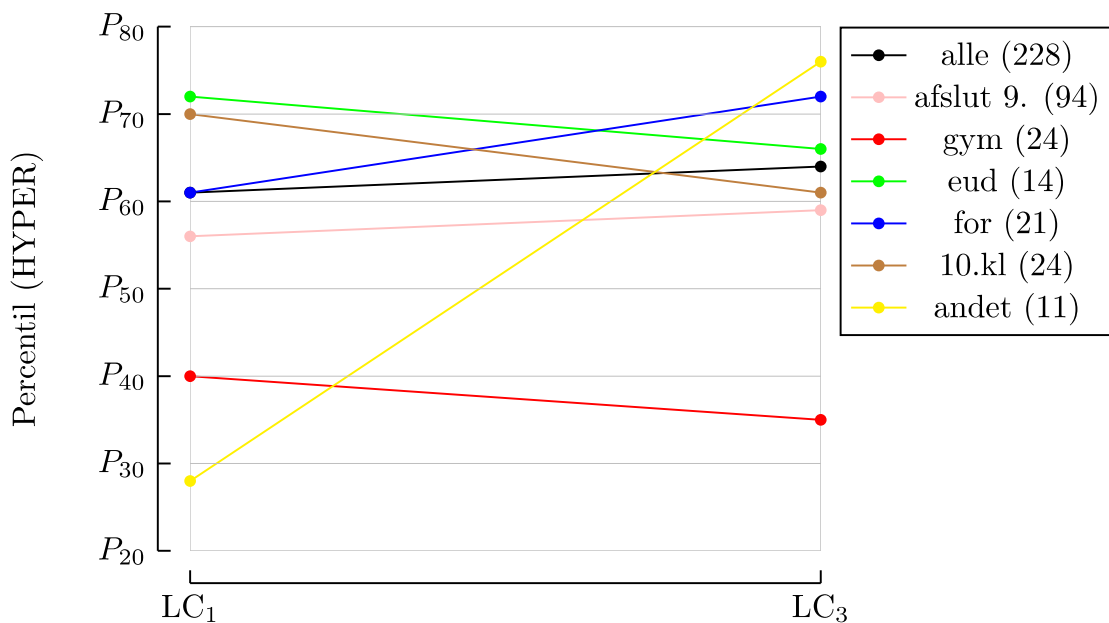
Learning Camp (LC)

SDQ Følelsesmæssige symptomer (lav score bedst)



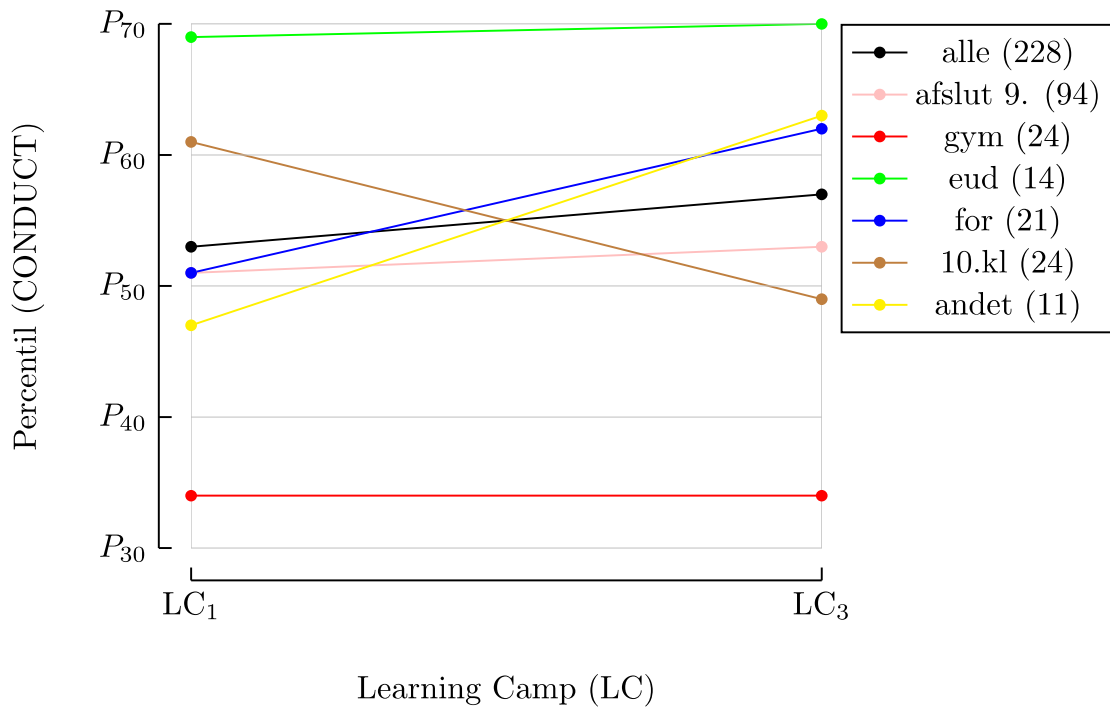
Learning Camp (LC)

SDQ Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (lav score bedst)



Learning Camp (LC)

SDQ Adfærdsmæssige symptomer (lav score bedst)



Bilag 6. Statistiske analyser med DIGRAM modellen (15 sider)

Dette bilag indeholder de statistiske analyser af sammenhænge mellem de *Lær for Livet* kids' faglige test, deres styrker og vanskeligheder og deres uddannelsesstatus august 2019. Den anvendte statistiske model er en grafisk model, en speciel log-lineær model til analyse af en flerdimensional kontingenstabel og som slutresultat kendetegnes ved en uafhængighedsgraf. Fig. 1 er et eksempel på en uafhængighedsgraf med fokus på de unges matematikpræstationer. Kanter og pile i uafhængighedsgrafen præsenterer direkte sammenhænge mellem to variable kontrolleret for de resterende variable. Software-pakken DIGRAM er anvendt, jævnfør Kreiner (1989).

Introduktion

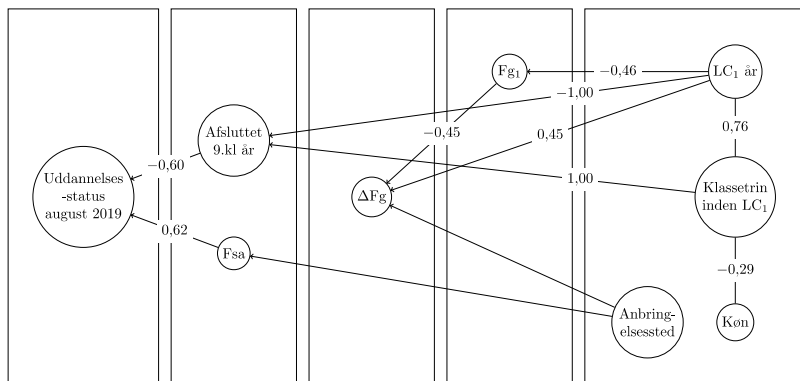


Fig. 1: Uafhængighedsgraf med fokus på matematikpræstationer

Denne introduktion handler om sammenhængen mellem de unges matematikpræstationer på LC₁ (Fg₁) og deres uddannelsesstatus august 2019 for 116 kids, som har afsluttet 9. klasse i enten år 2019, 2018 eller 2017. Det aflæses i Fig. 1, at der er ingen kant mellem Fg₁ og uddannelsesstatus, og dermed er der ingen signifikant sammenhæng mellem Fg₁ og uddannelsesstatus kontrolleret for de to relevante variable: Afsluttet 9.kl år og bestået FSA. Marginal analysen af sammenhængen mellem Fg₁ og uddannelsesstatus illustreres i det følgende ved krydstabellen mellem Fg₁ og uddannelsesstatus:

Fg ₁	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	andet	
lav	4	2	4	8	1	19
mellem	13	7	11	12	7	50
høj	8	4	4	5	3	24

Følgende test for ingen sammenhæng mellem Fg_1 og uddannelsesstatus anvendes Pearson's χ^2 - og Goodman og Kruskal's γ -testen med tilhørende p -værdier. Den sidste test anvendes i tilfælde, hvor de to variables kategorier er ordnede. Resultatet er ($\chi^2 = 4,2$, $df = 8$, $p = 0,842$) og ($\gamma = -0,12$, $p = 0,180$). Idet begge p -værdier er over 5 %, er der ingen marginal sammenhæng mellem Fg_1 og uddannelsesstatus. Men iht. Fig. 1 skal sammenhængen mellem Fg_1 og uddannelsesstatus kontrolleres for afsluttet 9.kl år og bestået FSA. Resultatet heraf er ($\chi^2 = 9,1$, $df = 18$, $p = 0,993$) og ($\gamma = 0,05$, $p = 0,400$). Igen viser analysen, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem matematikpræstationen på Learning Camp 1 og uddannelsesstatus august 2019. Uddannelsesfordelingen afhænger ikke af matematikpræstationen på LC.

Et problem er imidlertid, at der kun er 93 unge¹³⁴ til den statistiske analyse, hvilket medfører, at den statistiske styrke ($1 - \beta$) i analyserne er lille, hvor β er sandsynlighed for fejl af type II. Styrken af denne test beregnes via software-pakken G*Power, jævnfør Faul, F. m.fl. (2007) og (2009), til kun 0,25, hvilket er ret lille: bør være ca. 0,80. Da effektstørrelsen og antal frihedsgrader er kendte, kan man imidlertid bestemme en stikprøvestørrelse, så styrken på testen faktisk bliver 0,80. En beregning via G*Power viser, at stikprøvestørrelsen i så fald skal være 333. Fordeler man 333 observationer efter samme procentvise inddelinger som i ovenstående tabel, finder man følgende tabel:

Fg ₁	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	andet	
lav	14	7	14	29	4	68
mellem	47	25	39	43	25	179
høj	29	14	14	18	11	86

En χ^2 -test resulterer nu i ($\chi^2 = 14,9$, $df = 8$, $p = 0,061$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5 % signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken af dette sidste test er 0,80, og effektstørrelsen og antal frihedsgrader er det samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra den første tabel, at der ingen signifikant sammenhæng er (p -værdi = 0,842), fordi styrken af testen er lille (0,25). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i sidste tabel (p -værdi=0,061) med en stor styrke (0,80).

¹³⁴ De unge på Learning Camp 1 2013 fik ikke de faglige test.

Datagrundlaget

LC _i år	Afsluttet 9. klasse år				Antal
	2019	2018	2017	2016	
2013	3.kl (5)	4.kl (4)	5.kl (6)	6.kl (2)	17
2014	4.kl (8)	5.kl (20)	6.kl (20)	-	48
2015	5.kl (15)	6.kl (14)	7.kl (5)	-	34
2016	6.kl (13)	7.kl (2)	-	-	15
2017	7.kl (4)	-	-	-	4
Antal	45	40	31	2	118

Det er kun *Lær for Livet* (LfL) kids, som har afsluttet en 9. klasse inden august 2019, som indgår i analyserne. De udgøres af 118 kids. De 118 kids fordeler sig, som angivet i tabellen ovenfor, på det år, de startede på Learning Camp 1 (LC₁), hvilket klassetrin de netop havde afsluttet inden LC₁ og hvilket år de afsluttede 9. klasse. F.eks. aflæses, at 5 kids, som netop afsluttede 3. klasse inden LC₁ i 2013, afsluttede 9. klasse i 2019. 45 kids afsluttede 9. klasse i 2019, 40 i 2018 og 31 i 2017. De to kids, der afsluttede 9. klasse i 2016, var den ene i gang med 10. klasse og den anden med EUD august 2019. Idet kun 2 kids afsluttede 9. klasse i 2016, vil disse 2 kids ikke indgå i analyserne. De tre foreløbige kategoriserede variable med tilhørende ordnede kategorier er følgende:

Afsluttet 9.kl år: 2019 (45), 2018 (40) og 2017 (31)

Learning Camp 1 (LC₁) år: 2013 (15), 2014 (48), 2015 (34), 2016 (15) og 2017 (4)

Klassetrin inden LC₁: 3.kl (5), 4.kl (12), 5.kl (41), 6.kl (47) og 7.kl (11)

Tallene i parentes angiver antal kids. Hertil hører også to kategoriserede baggrundsvariable med tilhørende kategorier med til analyserne:

Køn: Pige (60) og Dreng (56)

Anbringelsessted aug. 2019: Hjemmepleje (76), Opholdssted (22) og Hjemgivet (18)

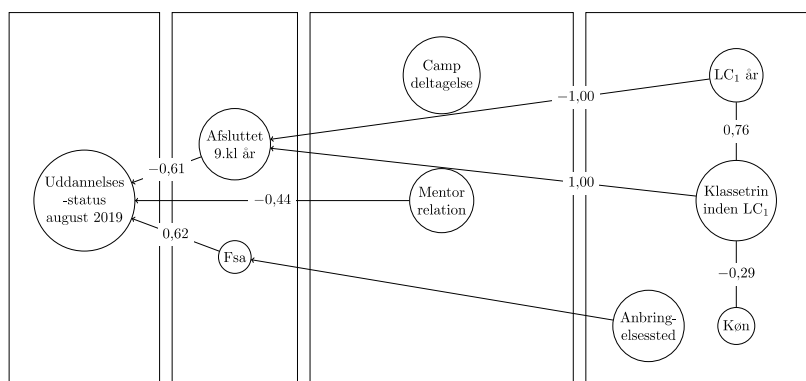
På Learning Camp 1 (LC₁) og Learning Camp 3 (LC₃) ca. 3/4 år senere fik de unge faglige test i matematik (Fg), stavning (Stp) og læsning (Tlp), jævnfør Kjeldsen, Torre og Langager (2018), og de fik også målt deres styrker og vanskeligheder via instrumentet SDQ, jævnfør Langager m.fl. (2019). De unges testscorer på LC₁ inddeles i kategorier *lav*, *mellem* og *høj* på følgende måde: *lav* hvis testscoren ligger under 25-percentil, *mellem* hvis testscoren ligger mellem 25- og 75-percentil og *høj* hvis testscoren ligger over 75-percentil. For at kunne beregne de unges progressionsscorer (Δ) i de faglige test, beregnes differencen mellem den unges scorer på LC₃ og LC₁, og de unges differencer inddeles i kategorier *tilbagegang*, *hverken-*

eller og fremgang på følgende måde: *tilbagegang* hvis differencen er mindre end $t_{\alpha/2}(n-1) \frac{s}{\sqrt{n}}$ *hverken-eller* hvis differencen ligger mellem $t_{\alpha/2}(n-1) \frac{s}{\sqrt{n}}$ og $-t_{\alpha/2}(n-1) \frac{s}{\sqrt{n}}$ og *fremgang* hvis differencen er større end $-t_{\alpha/2}(n-1) \frac{s}{\sqrt{n}}$, hvor s er differencernes standardafvigelse, n antal differencer og $t_{\alpha/2}(n-1)$ er $\alpha/2$ -fraktilen i en t-fordeling med $n-1$ frihedsgrader. Dermed tre testscorevariable på Learning Camp 1: Fg_1 , Stp_1 og Tlp_1 inddelt i tre ordnede kategorier: *lav*, *mellem* og *høj* og tre progressionsscorevariable: ΔFg , ΔStp og ΔTlp inddelt i tre ordnede kategorier: *tilbagegang*, *hverken-eller* og *fremgang*. På tilsvarende vis fem styrker og vanskeligheder målingsvariable på LC_1 : $Prosoc_1$, $Hyper_1$, $Diftot_1$, $Conduct_1$, $Emotion_1$ og $Peer_1$, og progressionsmålingsvariable: $\Delta Prosoc$, $\Delta Hyper$, $\Delta Diftot$, $\Delta Conduct$, $\Delta Emotion$ og $\Delta Peer$.

I analyserne vil også følgende variable indgå: den unges mentorrelation og den unges deltageresrate. Mentorrelationen er beregnet ud fra forholdet mellem antal år, den unge har haft mentor og antal år den unge har deltaget i LfL-programmet. Den unges mentorrelation inddeles i de ordnede kategorier: *delvis* og *fuld* mentorrelation. Deltageresraten er hvor meget den unge har deltaget i de forskellige Learning Camps. Den unges deltageresrate inddeles i de ordnede kategorier: *delvis* og *fuld* deltagelse i Learning Camps.

De sluttelige variable, der vil indgå i analyserne, er uddannelsesstatus august 2019 og om den unge har fuldført 9. klasse med Folkeskolens Afgangseksamen (FSA). Uddannelsesstatus august 2019 inddeles i følgende ordnede kategorier: *gym* (gymnasiale uddannelser), *eud* (erhvervsuddannelser), *for* (forberedende uddannelser), *10.kl* (10. klasse/efterskole) og *andet*, og fuldført 9. klasse med Folkeskolens Afgangseksamen (FSA) inddeles i følgende kategorier: *bestået* og *ikke-bestået*.

Mentorrelation og camp-deltagelse



I denne DIGRAM-analyse ligger fokus på de unges mentorrelationer og camp-deltageresrate. I uafhængighedsgrafen ovenfor aflæses det, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem camp-deltagelse og de øvrige variable. Der aflæses også, at der er en signifikant sam-

menhæng mellem den unges mentorrelation og uddannelsesstatus og som er den eneste signifikante sammenhæng mellem de øvrige variable. Den marginale krydstabel mellem mentorrelation og uddannelsesstatus er følgende:

Mentorrelation	Uddannelsesstatus august 2019					Antal
	gym	eud	for	10.kl	andet	
delvis	21%	17%	24%	21%	17%	42
fuld	31%	19%	18%	24%	8%	74

Test for ingen sammenhæng mellem uddannelsesstatus og mentorrelation anvendes χ^2 - og γ -testen. Resultatet er ($\chi^2 = 3,4$, $df = 4$, $p = 0,500$) og ($\gamma = -0,18$, $p = 0,092$), hvor p er hhv. χ^2 - og γ -testens tilhørende testsandsynligheder. Da begge p -værdier er over 5 %, er der (marginalt) ingen signifikant sammenhæng. Men iht. uafhængighedsgrafnen skal denne sammenhæng kontrolleres for afsluttet 9.kl år og bestået FSA og resultatet på denne simultane analyse er ($\chi^2 = 15,3$, $df = 13$, $p = 0,351$) og ($\gamma = -0,44$, $p = 0,008$). Idet γ -testen er et stærkere test end χ^2 -testen, er konklusionen, at sammenhængen mellem uddannelsesstatus august 2019 og mentorrelation er signifikant, når der kontrolleres for afsluttet 9.kl år og bestået FSA. Illustreres sammenhængen kun ved kontrol af afsluttet 9. klasse år, er de tre krydstabeller følgende:

Afsluttet 9.kl år	Mentorrelation	Uddannelsesstatus august 2019					Antal
		gym	eud	for	10.kl	andet	
2019	delvis	6%	6%	6%	56%	25%	16
	fuld	10%	17%	10%	62%	-	29
2018	delvis	8%	23%	46%	-	23%	13
	fuld	37%	19%	26%	-	19%	27
2017	delvis	54%	23%	23%	-	-	13
	fuld	56%	22%	17%	-	-	18

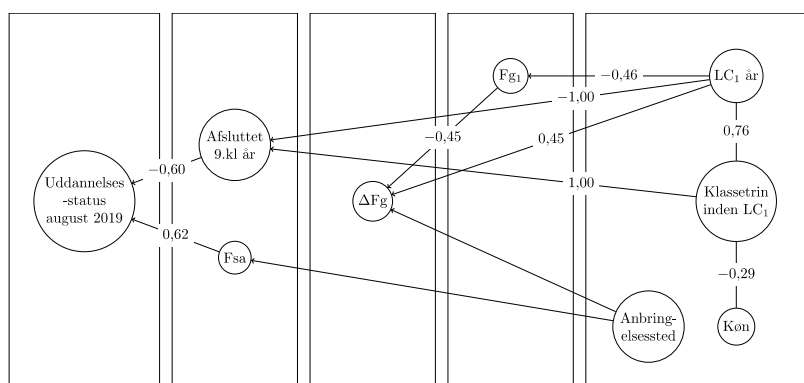
og de tre γ -teststørrelser og tilhørende testsandsynligheder for de tre strata er: (2019: $\gamma = -0,55$, p -værdi = 0,012), (2018: $\gamma = -0,38$, p -værdi = 0,042) og (2017: $\gamma = -0,01$, p -værdi = 0,491). Så konklusionen er, at unge med fuld mentorrelation i højere grad vælger en gymnasial uddannelse end unge med delvis mentorrelation.

Styrken af χ^2 -testen i den marginale tabel er 0,27, så hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøve-størrelsen være 408. Fordeler man 408 observationer efter samme procentvise inddelinger som i den marginale tabel, finder man følgende tabel:

Mentorrelation	Uddannelsesstatus august 2019					Antal
	gym	eud	for	10.kl	andet	
delvis	32	25	35	32	25	148
fuld	81	49	46	63	21	260

En χ^2 -test resulterer nu i ($\chi^2 = 11,8$, $df = 4$, $p = 0,019$), hvilket nu er signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau. Bemærk at styrken af dette sidste test er 0,80, og effektstørrelsen og antal frihedsgrader er det samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra den første tabel, at der ingen signifikant sammenhæng er (p -værdi = 0,500), fordi styrken af testen er lille (0,25). Derimod er konklusionen signifikant i sidste tabel (p -værdi = 0,019) med en stor styrke (0,80).

De faglige test Matematiktesten (Fg)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges matematikpræstationer. I uafhængighedsgrafen ovenfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem matematikpræstation på LC₁ (Fg₁)/matematikprogression fra LC₁ til LC₃ (ΔFg) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem præstation Fg₁/progression ΔFg og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

Uddannelsesstatus august 2019						
Fg _i	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav	21%	11%	21%	42%	5%	19
mellem	26%	14%	22%	24%	14%	50
høj	33%	17%	17%	21%	13%	24

Uddannelsesstatus august 2019						
ΔFg	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage	24%	16%	24%	19%	16%	37
hverken-eller	38%	19%	25%	13%	6%	16
frem	27%	9%	23%	41%	-	22

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem præstation på LC₁ (Fg_i)/progression (ΔFg) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Fg_i er ($\gamma = -0,12$, $p = 0,180$) og ($\chi^2 = 4,2$, $df = 8$, $p = 0,842$) og for ΔFg er resultatet ($\gamma = -0,06$, $p = 0,344$) og ($\chi^2 = 9,4$, $df = 8$, $p = 0,308$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Fg_i ($\gamma = 0,05$, $p = 0,400$) og ($\chi^2 = 9,1$, $df = 18$, $p = 0,993$) og for ΔFg er resultatet ($\gamma = -0,21$, $p = 0,174$) og ($\chi^2 = 17,6$, $df = 20$, $p = 0,731$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem præstation (Fg_i)/progression (ΔFg) og uddannelsesstatus august 2019.

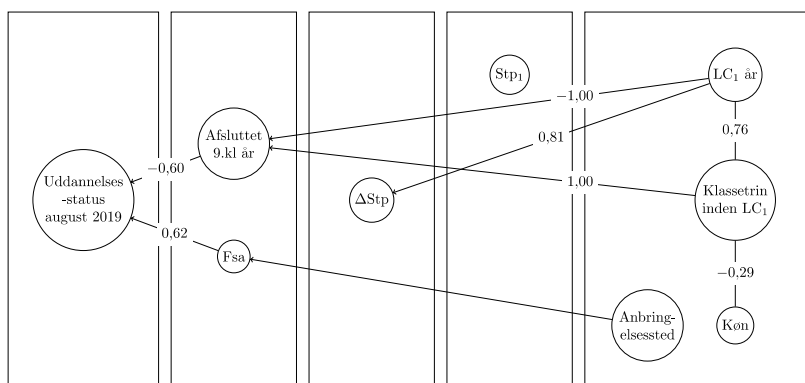
Styrken af χ^2 -testen i den marginale tabel (ΔFG) er 0,56, så hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøve-størrelsen være 120. Fordeler man 120 observationer efter samme procentvise inddelinger som i den marginale tabel (ΔFG), finder man følgende tabel:

Uddannelsesstatus august 2019						
ΔFG	gym	eud	for	10.kl	andet	Antal
tilbage	14	10	14	11	10	59
hverken-eller	10	5	6	3	2	26
fremgang	10	3	8	14	-	35

En χ^2 -test resulterer nu i ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,058$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken af dette sidste test er 0,80, og effektstørrelsen og antal frihedsgrader er det

samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra den første tabel, at der ingen signifikant sammenhæng er (p -værdi = 0,308), fordi styrken af testen er relativt lille (0,55). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i sidste tabel (p -værdi=0,058) med en stor styrke (0,80).

Stavetesten (Stp)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges præstationer i stavning. I uafhængighedsgrafen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem stavepræstation på LC_1 (Stp_1)/staveprogression fra LC_1 til LC_3 (ΔStp) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem præstation Stp_1 /progression ΔStp og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

Stp ₁	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
lav	10%	33%	19%	29%	10%	21
mellem	24%	7%	17%	41%	12%	42
høj	38%	10%	19%	14%	19%	21

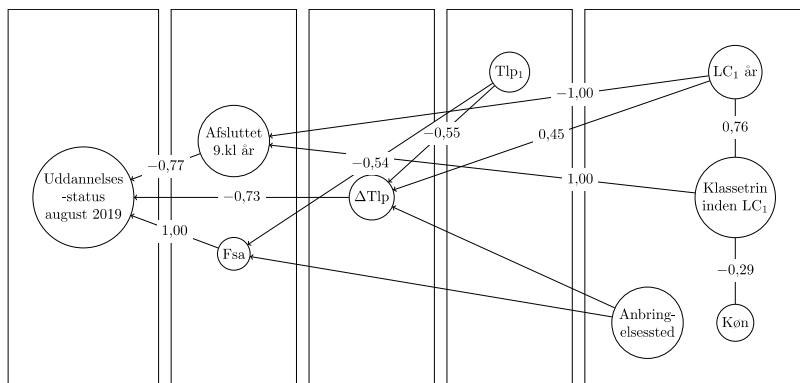
ΔStp	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
tilbage	-	17%	33%	33%	17%	6
hverken-eller	31%	23%	23%	15%	8%	13
frem	11%	6%	6%	67%	11%	18

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem præstation på LC_1 (Stp_1)/progression (ΔStp) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Stp_1 er ($\gamma = -0,07$, $p = 0,293$) og ($\chi^2 = 14,8$, $df = 8$, $p = 0,063$) og for ΔStp er resultatet ($\gamma = 0,28$, $p = 0,063$) og ($\chi^2 = 12,5$, $df = 8$, $p = 0,130$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres

for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Stp_1 ($\gamma = -0,00$, $p = 0,507$) og ($\chi^2 = 23,5$, $df = 21$, $p = 0,420$) og for ΔStp er resultatet ($\gamma = 0,17$, $p = 0,274$) og ($\chi^2 = 19,4$, $df = 15$, $p = 0,291$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem performance (Stp_1)/progression (ΔStp) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrkerne for χ^2 -testene for hhv. Stp_1 - og ΔStp -tabel er 0,79 og 0,71, hvilket er relativt store styrker.

Læsetesten (Tlp)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges præstationer i læsning. I uafhængighedsgrafen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem læsepræstation på LC_1 (Tlp_1)/læseprogression fra LC_1 til LC_3 (ΔTlp) og uddannelsesstatus august 2019. Der aflæses også, at der er en signifikant sammenhæng mellem læsepræstation på LC_1 og bestået FSA. De marginale krydstabeller mellem præstation Tlp_1 /progression ΔTlp og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
Tlp_1						
lav	11%	21%	37%	32%	-	19
mellem	21%	11%	13%	37%	18%	38
høj	40%	10%	10%	25%	15%	20
	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
ΔTlp						
tilbage	17%	-	-	50%	33%	6
hverken-eller	-	13%	25%	50%	13%	8
frem	21%	11%	21%	42%	5%	19

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem præstation på LC₁ (Tlp₁)/ progression (Δ Tlp) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Tlp₁ er ($\gamma = -0,04$, $p = 0,395$) og ($\chi^2 = 13,9$, $df = 8$, $p = 0,084$) og for Δ Tlp er resultatet ($\gamma = -0,44$, $p = 0,033$) og ($\chi^2 = 6,8$, $df = 8$, $p = 0,558$). Da p -værdierne for Tlp₁-tabel alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikant sammenhæng, hvorimod der for Δ Tlp-tabel er en moderat signifikant sammenhæng. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Tlp₁ ($\gamma = -0,36$, $p = 0,206$) og ($\chi^2 = 23,6$, $df = 14$, $p = 0,140$) og for Δ Tlp er resultatet ($\gamma = -0,73$, $p = 0,029$) og ($\chi^2 = 11,7$, $df = 14$, $p = 0,809$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem performance (Tlp₁) og uddannelsesstatus august 2019, hvorimod noget usikkert for konklusion for sammenhængen mellem uddannelsesstatus og progressionen (Δ Tlp). Antallet der indgår i denne analyse er på beskeden 33 kids.

Styrkerne for χ^2 -testene for hhv. Tlp₁- og Δ Tlp-tabel er 0,76 og 0,41. Så hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøvestørrelsen for Δ Tlp-tabel være 73. Fordeler man 73 observationer efter samme procentvise inddelinger som i den marginale Δ Tlp-tabel, finder man følgende tabel:

Δ Tlp	Uddannelsesstatus august 2019					Antal
	gym	eud	for	10.kl	andet	
tilbage	2	-	-	7	4	13
hverken-eller	-	2	4	9	2	18
fremgang	9	4	9	18	2	42

En χ^2 -test resulterer nu i ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,058$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken af dette sidste test er 0,80, og effektstørrelsen og antal frihedsgrader er det samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra den første tabel, at der er en insignifikant sammenhæng (p -værdi = 0,084), når χ^2 -testen betragtes, fordi styrken af testen er relativt lille (0,41). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i sidste tabel (p -værdi=0,058) med en stor styrke (0,80).

Til gengæld aflæses det af grafen, at der er en signifikant sammenhæng mellem bestået FSA og læsepræstation Tlp₁. Krydstabellen er følgende:

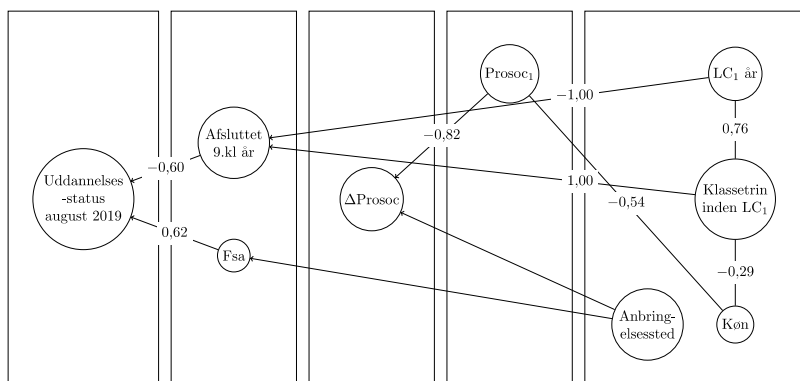
Tlp ₁	Bestået FSA		Antal
	ja	nej	
lav	58%	42%	19
mellem	84%	16%	38
høj	90%	10%	20

Testresultater for ingen sammenhæng er ($\gamma = -0,54, p = 0,009$) og ($\chi^2 = 7,2, df = 2, p = 0,027$), og ifølge grafen, skal denne sammenhæng ikke kontrolleres for resterende variable. Konklusionen er, at jo bedre læsepræstationen er, jo højere er beståelsesprocenten.

Styrken af tabellen er 0,67. Igen hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøvestørrelsen være 104. Fordeler man de 104 observationer efter samme procentvise inddelinger som tabellen, finder man følgende resultat: ($\chi^2 = 9,77, df = 2, p = 0,008$), hvilket stadig er signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau.

Styrker og vanskeligheder

Sociale styrker (Prosoc)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i sociale styrker. I uafhængighedsgrafene overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem social styrke på LC₁ (Prosoc₁)/social styrkeprogression fra LC₁ til LC₃ (Δ Prosoc) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem måling Prosoc₁/progression Δ Prosoc og uddannelsesstatus august 2019 er følgende.

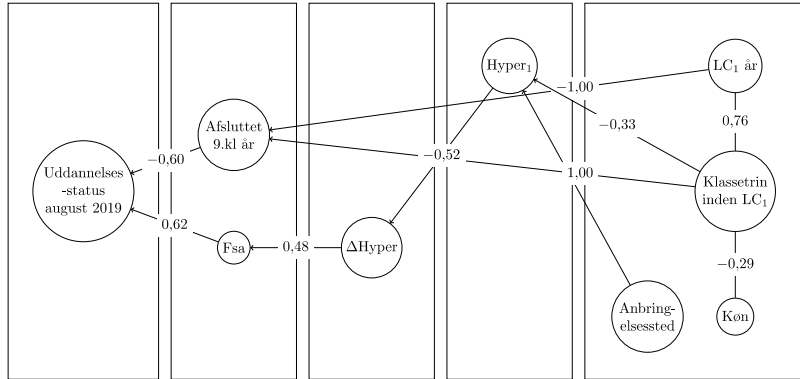
Uddannelsesstatus august 2019						
Prosoc ₁	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav	19%	15%	11%	37%	19%	27
mellem	28%	17%	23%	26%	6%	47
høj	28%	8%	28%	16%	20%	25

Uddannelsesstatus august 2019						
Δ Prosoc	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage	23%	18%	26%	21%	13%	39
hverken-eller	25%	20%	20%	20%	15%	20
frem	29%	9%	20%	34%	9%	35

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Prosoc₁)/progression (Δ Prosoc) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Prosoc₁ er ($\gamma = -0,11$, $p = 0,192$) og ($\chi^2 = 8,9$, $df = 8$, $p = 0,351$) og for Δ Prosoc er resultatet ($\gamma = 0,02$, $p = 0,439$) og ($\chi^2 = 4,3$, $df = 8$, $p = 0,831$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået Fsa og resultatet på disse simultane analyser er for Prosoc₁ ($\gamma = -0,19$, $p = 0,153$) og ($\chi^2 = 30,8$, $df = 26$, $p = 0,301$) og for Δ Prosoc er resultatet ($\gamma = 0,13$, $p = 0,253$) og ($\chi^2 = 27,1$, $df = 26$, $p = 0,575$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem måling (Prosoc₁)/progression (Δ Prosoc) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrkerne for χ^2 -testene for hhv. Prosoc₁- og Δ Prosoc-tabel er 0,53 og 0,25. Så hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøvestørrelsen for Prosoc₁- og Δ Prosoc-tabel hhv. være 168 og 329. Fordeler man hhv. de 168 og 329 observationer efter samme procentvise inddelinger som i de to marginale Prosoc₁- og Δ Procos-tabel, finder man følgende resultater for Prosoc₁-tabel: ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,057$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant og for Δ Procos-tabel: ($\chi^2 = 15,0$, $df = 8$, $p = 0,060$), hvilket også ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken i begge sidste test er 0,80, og effektstørrelser og antal frihedsgrader er det samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra de første to tabeller, at der er en insignifikant sammenhæng (p -værdi = 0,351/0,831), når χ^2 -testen betragtes, fordi styrker af testen er relativt lille (0,53/0,25). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i Prosoc₁-tabel (p -værdi=0,057) og Δ Prosoc-tabel (p -værdi=0,060) med en stor styrke (0,80).

Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (Hyper)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i hyperaktivitet. I uafhængighedsgrafnen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem hyperaktivitet på LC₁ (Hyper₁)/hyperaktivitetsprogression fra LC₁ til LC₃ (ΔHyper) og uddannelsesstatus august 2019. Der aflæses også af grafen, at der er en signifikant sammenhæng mellem bestået FSA og progression ΔHyper. De marginale krydstabeller mellem måling Hyper₁/progression ΔHyper og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

Hyper ₁	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
lav	36%	6%	21%	15%	21%	33
mellem	21%	13%	19%	36%	11%	47
høj	16%	32%	26%	21%	5%	19

ΔHyper	Uddannelsesstatus august 2019					I alt
	gym	eud	for	10.kl	ellers	
tilbage	28%	19%	19%	31%	3%	36
hverken-eller	43%	7%	29%	21%	-	14
frem	18%	14%	23%	23%	23%	44

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Hyper₁)/progression (ΔHyper) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Hyper₁ er ($\gamma = -0,01$, $p = 0,468$) og ($\chi^2 = 14,8$, $df = 8$, $p = 0,062$) og for ΔHyper er resultatet ($\gamma = 0,24$, $p = 0,026$) og ($\chi^2 = 13,4$, $df = 8$, $p = 0,099$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafnen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået Fsa og resultatet på disse simultane analyser er for Hyper₁ ($\gamma = -0,02$, $p = 0,472$) og ($\chi^2 = 30,7$, $df = 26$, $p = 0,333$) og for ΔHyper er resultatet (γ

= 0,12, $p = 0,245$) og ($\chi^2 = 26,5$, $df = 15$, $p = 0,438$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem performance (Hyper₁)/progression (Δ Hyper) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrken af testen for de to tabeller er på hhv. 0,79 og 0,74. Idet styrkerne er tilfredsstillende store, er konklusionen som angivet.

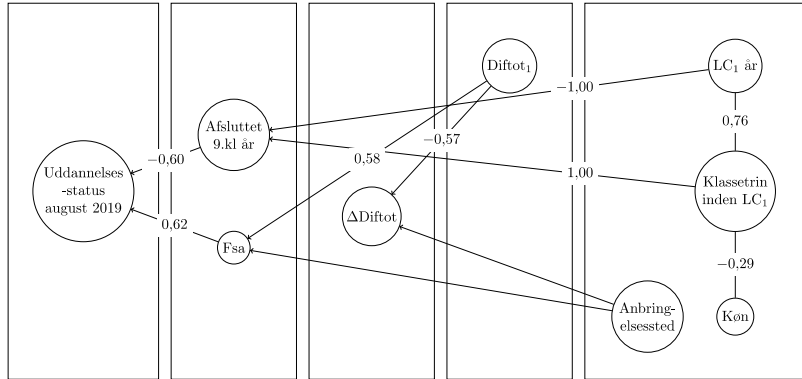
Til gengæld aflæses det af grafen, at der er en signifikant sammenhæng mellem bestået FSA og progression Δ Hyper. Krydstabellen er følgende:

Δ Hyper	Bestået FSA		Antal
	ja	nej	
tilbage	86%	14%	35
hverken-eller	86%	14%	14
fremgang	64%	36%	44

Testresultater for ingen sammenhæng er ($\gamma = 0,48$, $p = 0,008$) og ($\chi^2 = 6,1$, $df = 2$, $p = 0,048$), og ifølge grafen, skal denne sammenhæng ikke kontrolleres for resterende variable. Konklusionen er, at de unge, hvis hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder øges fra LC₁ til LC₃, deres beståelsesprocent er 64% imod de øvrige, som er 86%. Forskellen er signifikant.

Styrken af tabellen er 0,56. Igen hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøvestørrelsen være 147. Fordeler man de 147 observationer efter samme procentvise inddelinger som tabellen, finder man følgende resultat: ($\chi^2 = 9,60$, $df = 2$, $p = 0,008$), hvilket stadig er signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau.

Samlede vanskeligheder (Diftot)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i samlede vanskeligheder. I uafhængighedsgrafen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem samlede vanskeligheder på LC₁ (Diftot₁)/samlede vanskeligheders progression fra LC₁ til LC₃ (ΔDiftot) og uddannelsesstatus august 2019. Der aflæses også af grafen, at der er en signifikant sammenhæng mellem bestået FSA og måling Diftot₁. De marginale krydstabeller mellem måling Diftot₁/progression ΔDiftot og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

		Uddannelsesstatus august 2019					
Diftot ₁		gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav		41%	11%	15%	22%	11%	27
mellem		23%	19%	21%	21%	17%	48
høj		13%	8%	29%	42%	8%	24

		Uddannelsesstatus august 2019					
ΔDiftot		gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage		27%	13%	19%	31%	10%	48
hverken-eller		38%	13%	25%	13%	13%	8
frem		21%	18%	26%	21%	13%	38

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Diftot₁)/ progression (ΔDiftot) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Diftot₁ er ($\gamma = 0,22, p = 0,027$) og ($\chi^2 = 10,8, df = 8, p = 0,216$) og for ΔDiftot er resultatet ($\gamma = -0,01, p = 0,482$) og ($\chi^2 = 3,5, df = 8, p = 0,900$). Da p -værdierne alle, på nær i γ -testen i Diftot₁, er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Diftot₁ ($\gamma = 0,26, p = 0,054$) og ($\chi^2 = 16,6, df = 21, p = 0,993$) og for ΔDiftot er resultatet ($\gamma = -0,17, p = 0,188$) og ($\chi^2 = 19,6, df = 23, p = 0,688$). Der konkluderes, at

der er ingen signifikante sammenhænge mellem måling (Diftot)/progression (Δ Diftot) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrken af testen for de to tabeller er på hhv. 0,63 og 0,21. Hvis styrken kræves 0,80, skal stikprøvestørrelsen være hhv. 138 og 400. Fordeler man hhv. de 138 og 400 observationer efter samme procentvise inddelinger som i de to tabeller, finder man følgende resultater for Diftot-tabel: ($\chi^2 = 15,0$, $df = 8$, $p = 0,060$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant og for Δ Diftot-tabel: ($\chi^2 = 14,8$, $df = 8$, $p = 0,063$), hvilket også ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken i begge sidste test er 0,80, og effektstørrelser og antal frihedsgrader er de samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra de første to tabeller, at der er en insignifikant sammenhæng (p -værdi = 0,2160,482), når χ^2 -testen betragtes, fordi styrker af testen er relativt lille (0,63/0,21). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i Diftot-tabel (p -værdi=0,060) og Δ Diftot-tabel (p -værdi=0,063) med en stor styrke (0,80).

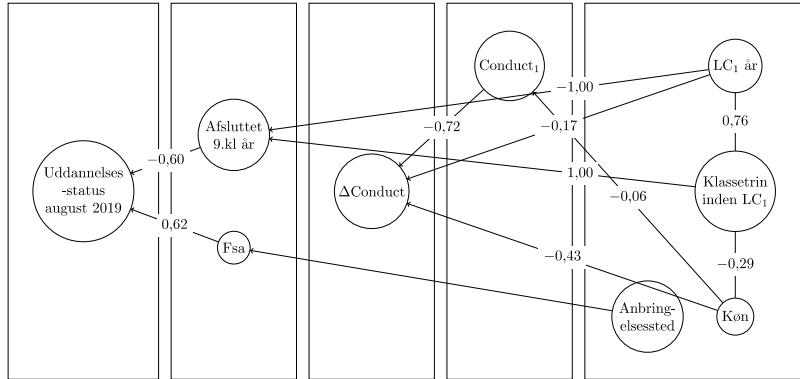
Til gengæld aflæses det af grafen, at der er en signifikant sammenhæng mellem bestået FSA og samlede vanskeligheder på LC1. Krydstabellen er følgende:

Diftot	Bestået FSA		Antal
	ja	nej	
lav	85%	15%	27
mellem	79%	21%	47
høj	58%	42%	24

Testresultater for ingen sammenhæng er ($\gamma = 0,41$, $p = 0,016$) og ($\chi^2 = 5,5$, $df = 2$, $p = 0,065$). Marginalt konkluderes det, at jo færre samlede vanskeligheder er, jo højere er beståelsesprocenten. Ifølge grafen, skal denne sammenhæng kontrolleres for anbringelsessted. Resultatet heraf er ($\gamma = 0,58$, $p = 0,004$) og ($\chi^2 = 10,4$, $df = 6$, $p = 0,114$). Således er konklusionen, at jo færre samlede vanskeligheder er, jo højere er beståelsesprocenten i FSA.

Styrken af tabellen er 0,54. Igen hvis styrken skal være 0,80, skal stikprøvestørrelsen være 172. Fordeler man de 172 observationer efter samme procentvise inddelinger som tabellen, finder man følgende resultat: ($\chi^2 = 9,58$, $df = 2$, $p = 0,008$), hvilket stadig er signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau.

Adfærdsmæssige symptomer (Conduct)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i adfærdsmæssige symptomer. I uafhængighedsgrafen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem adfærdsvanskeligheder på LC₁ (Conduct₁)/progression i adfærdsvanskeligheder fra LC₁ til LC₃ (ΔConduct) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem måling Conduct₁/progression ΔConduct og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

	Uddannelsesstatus august 2019					
Conduct ₁	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav	31%	8%	23%	27%	12%	26
mellem	28%	14%	22%	22%	16%	51
høj	14%	23%	18%	36%	9%	22

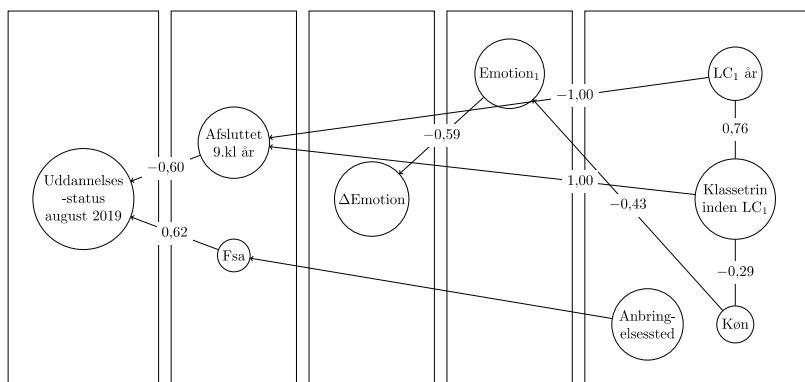
	Uddannelsesstatus august 2019					
ΔConduct	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage	20%	17%	17%	30%	17%	30
hverken-eller	31%	16%	22%	28%	3%	32
frem	25%	13%	28%	19%	16%	32

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Conduct₁)/progression (ΔConduct) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Conduct₁ er ($\gamma = 0,07$, $p = 0,270$) og ($\chi^2 = 5,5$, $df = 8$, $p = 0,702$) og for ΔConduct er resultatet ($\gamma = -0,07$, $p = 0,290$) og ($\chi^2 = 5,8$, $df = 8$, $p = 0,665$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Conduct₁ ($\gamma = 0,14$, $p = 0,210$) og ($\chi^2 = 18,8$, $df = 23$, $p = 0,8523$) og for ΔConduct er

resultatet ($\gamma = -0,16$, $p = 0,161$) og ($\chi^2 = 24,6$, $df = 26$, $p = 0,725$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem måling (Conduct₁)/progression (Δ Conduct) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrken af testen for de to tabeller er på hhv. 0,33 og 0,34. Hvis styrken kræves 0,80, skal stikprøvestørrelsen være hhv. 271 og 244. Fordeler man hhv. de 271 og 244 observationer efter samme procentvise inddelinger som i de to tabeller, finder man følgende resultater for Conduct₁-tabel: ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,058$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant og for Δ Conduct-tabel: ($\chi^2 = 15,2$, $df = 8$, $p = 0,056$), hvilket også ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken i begge sidste test er 0,80, og effektstørrelser og antal frihedsgrader er de samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra de første to tabeller, at der er en insignifikant sammenhæng (p -værdi = 0,7020,665), når χ^2 -testen betragtes, fordi styrker af testen er lille (0,33/0,34). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i Conduct₁-tabel (p -værdi=0,058) og Δ Conduct-tabel (p -værdi=0,056) med en stor styrke (0,80).

Følelsesmæssige symptomer (Emotion)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i følelsesmæssige symptomer. I uafhængighedsgrafene overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem følelsesmæssige symptomer på LC₁ (Emotion₁)/progression i følelsesmæssige symptomer fra LC₁ til LC₃ (Δ Emotion) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem måling Emotion₁/progression Δ Emotion og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

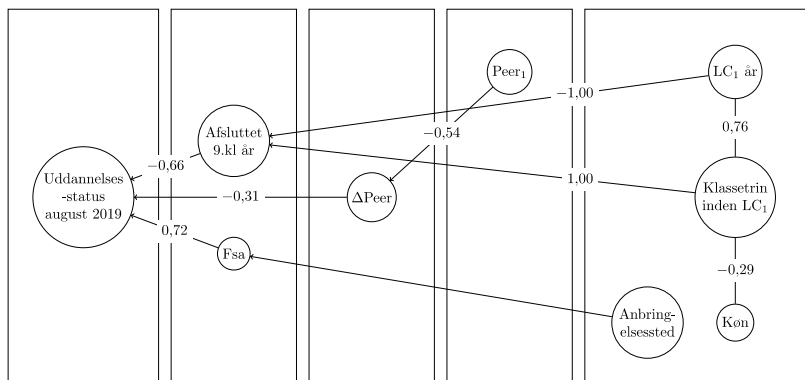
Uddannelsesstatus august 2019						
Emotion ₁	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav	31%	16%	19%	19%	16%	32
mellem	20%	23%	17%	26%	14%	35
høj	25%	3%	28%	34%	9%	32

Uddannelsesstatus august 2019						
ΔEmotion	gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage	23%	13%	23%	30%	13%	40
hverken-eller	30%	13%	22%	26%	9%	23
frem	26%	19%	23%	19%	13%	31

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Emotion₁)/progression (ΔEmotion) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Emotion₁ er ($\gamma = 0,09$, $p = 0,217$) og ($\chi^2 = 8,6$, $df = 8$, $p = 0,375$) og for ΔEmotion er resultatet ($\gamma = -0,10$, $p = 0,216$) og ($\chi^2 = 2,0$, $df = 8$, $p = 0,981$). Da p -værdierne alle er over 5%, er der (marginalt) ingen signifikante sammenhænge. Men iht. uafhængighedsgrafnen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Emotion₁ ($\gamma = 0,09$, $p = 0,275$) og ($\chi^2 = 25,6$, $df = 26$, $p = 0,677$) og for ΔEmotion er resultatet ($\gamma = -0,24$, $p = 0,082$) og ($\chi^2 = 18,3$, $df = 26$, $p = 0,952$). Der konkluderes, at der er ingen signifikante sammenhænge mellem performance (Emotion₁)/progression (ΔEmotion) og uddannelsesstatus august 2019.

Styrken af testen for de to tabeller er på hhv. 0,51 og 0,13. Hvis styrken kræves 0,80, skal stikprøvestørrelsen være hhv. 173 og 707. Fordeler man hhv. de 173 og 707 observationer efter samme procentvise inddelinger som i de to tabeller, finder man følgende resultater for Emotion₁-tabel: ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,058$), hvilket ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant og for ΔEmotion-tabel: ($\chi^2 = 15,1$, $df = 8$, $p = 0,058$), hvilket også ganske vist er tæt på at være signifikant med en sædvanligt 5% signifikansniveau, men må vurderes insignifikant. Bemærk at styrken i begge sidste test er 0,80, og effektstørrelser og antal frihedsgrader er de samme som før. Det er derfor en usikker konklusion fra de første to tabeller, at der er en insignifikant sammenhæng (p -værdi = 0,375/0,981), når χ^2 -testen betragtes, fordi styrker af testen er lille (0,51/0,13). Derimod er konklusionen som beskrevet insignifikant i Emotion₁-tabel (p -værdi=0,058) og ΔEmotion-tabel (p -værdi=0,058) med en stor styrke (0,80).

Vanskeligheder iht. jævnaldrende (Peer)



I denne DIGRAM-analyse ligger fokussen på de unges målinger i vanskeligheder iht. jævnaldrende. I uafhængighedsgrafen overfor aflæses det, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem vanskeligheder iht. jævnaldrende LC₁ (Peer₁) og uddannelsesstatus august 2019, men at der er en signifikant sammenhæng mellem progression i vanskeligheder iht. jævnaldrende fra LC₁ til LC₃ (Δ Peer) og uddannelsesstatus august 2019. De marginale krydstabeller mellem måling Peer₁/progression Δ Peer og uddannelsesstatus august 2019 er følgende:

		Uddannelsesstatus august 2019					
Peer ₁		gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
lav		41%	12%	6%	24%	18%	34
mellem		16%	13%	40%	21%	11%	38
høj		19%	19%	15%	37%	11%	27

		Uddannelsesstatus august 2019					
Δ Peer		gym	eud	for	10.kl	ellers	I alt
tilbage		22%	8%	22%	35%	14%	37
hverken-eller		35%	21%	17%	21%	7%	29
frem		21%	18%	29%	18%	14%	28

Følgende teststørrelser for test for ingen sammenhæng mellem måling på LC₁ (Peer₁)/progression (Δ Peer) og uddannelsesstatus anvendes γ - og χ^2 -testen. Resultatet for Peer₁ er ($\gamma = 0,13$, $p = 0,157$) og ($\chi^2 = 18,5$, $df = 8$, $p = 0,018$) og for Δ Peer er resultatet ($\gamma = -0,12$, $p = 0,165$) og ($\chi^2 = 7,2$, $df = 8$, $p = 0,516$). For χ^2 -testen i Peer₁-tabellen er p -værdien (marginalt) signifikant, men ellers er de (marginalt) insignifikante. Men iht. uafhængighedsgrafen skal disse sammenhænge kontrolleres for afsluttet 9. klasse år og bestået FSA og resultatet på disse simultane analyser er for Peer₁ ($\gamma = 0,15$, $p = 0,211$) og ($\chi^2 = 60,7$, $df = 43$, $p = 0,095$) og for Δ Peer er

resultatet ($\gamma = -0,31$, $p = 0,036$) og ($\chi^2 = 19,5$, $df = 25$, $p = 0,896$). Der konkluderes, at der er ingen signifikant sammenhæng mellem måling ($Peer_1$) og uddannelsesstatus august 2019, men derimod en moderat svag sammenhæng mellem progression ($\Delta Peer$) og uddannelsesstatus august 2019.

Litteratur

Kjeldsen, Christian Christrup, André Torre og Søren Langager (2018). *Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb: Egmontfondens signaturprojekt Lær for Livet*. DPU, Aarhus Universitet.

Kreiner, Svend (1989). *Graphical modelling using DIGRAM*. Københavns Universitet. Statistisk Forskningsenhed.

Langager, Søren, André Torre, Christian Christrup Kjeldsen og Anna Kathrine Frørup (2019). *Lær for livet: de deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling*. Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160

