

SKOLESTØTTE TIL BØRN I FAMILIEPLEJE - DELRAPPORT I

ET EFFEKTSTUDIE



Misja Eiberg, Luna Kragh Andersen & Christoffer Scavenius

Rapport

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport I

Et effektstudie

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport I – Et effektstudie

© VIVE og forfatterne, 2018

ISBN: 978-87-7119-488-3

e-ISBN: 978-87-7119-469-2

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox
Tryk: Rosendahls a/s
Projekt: 100406

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVE blev etableret den 1. juli 2017 efter en fusion mellem KORA og SFI. Centeret er en uafhængig statslig institution, som skal levere viden, der bidrager til at udvikle velfærdssamfundet og den offentlige sektor. VIVE beskæftiger sig med de samme emneområder og typer af opgaver som de to hidtidige organisationer.

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

FORORD

Anbragte børn og unge klarer sig markant dårligere uddannelsesmæssigt end deres ikke-anbragte jævnaldrende. Det kan have konsekvenser ind i deres voksenliv, hvor bl.a. færre får uddannelse og færre kommer i beskæftigelse, ligesom flere anbragte unge havner i kriminalitet. At flere anbragte børn gennemfører folkeskolen afgangsprøve, kan være det første skridt mod at udligne denne forskel. Derfor er det helt centralt at undersøge, hvordan anbragte børn kan støttes til bedre skolegang.

Gennem afprøvningen af to skolestøttende interventioner har forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" undersøgt, hvordan familieplejeanbragte børns faglige og kognitive evner kan styrkes. Den ene intervention, kaldet "LUKoP-modellen"¹, er skolebaseret og udviklet på baggrund af det svenske SkolFam-program, som er en individuelt tilrettelagt skoleindsats for familieplejeanbragte børn, baseret på netværkssamarbejde. Den anden intervention, kaldet "Forældre som lektiehjælpere" (FsL), er en hjemmebaseret tutorindsats, der bl.a. er inspireret af det canadiske "Kids in Care Project". Effekten af de to interventioner undersøges i denne rapport. Rapporten er den første delrapport ud af en serie på i alt fire delrapporter om projektet. Implementeringsstudier af henholdsvis LUKoP og FsL findes i delrapporterne II og IV under titlerne: "*Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport II: Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen*" (Andersen & Eiberg, 2017) og "*Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport IV: Et implementeringsstudie af 'Forældre som lektiehjælpere'*" (Andersen, Eiberg & Blomqvist, 2017). Den tredje delrapport i serien er en manual til praktisk implementering af LUKoP-modellen og findes under titlen: "*Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport IV: En manual til LUKoP-modellen*" (Eiberg & Andersen, 2017)

Vi takker alle deltagerskoler og kommuner for deres medvirken i forsøget, de psykologer landet over, der har bistået dataindsamlingen og interventionsarbejdet, og i særdeleshed de anbragte børn og plejefamilier, som deltog i undersøgelsen og dermed har bidraget med uundværlig viden. Vi takker desuden for et konstruktivt bidrag fra Kresta Munkholt Sørensen, adjunkt ved Institut for Socialt Arbejde, samt vores følgegruppemedlemmer Merian Iris Larsen fra Socialstyrelsen, Mette Larsen og Anne Melchior Hansen fra Videnscenter for Anbragte Børn og Unge, Center for Familiepleje, Københavns Kommune, samt Karen Elvira Paludan og Hans Sten Hansen fra Undervisningsministeriet, som har læst og kommenteret rapporten.

Rapporten er skrevet af projektleder og ph.d.-studerende, cand.psych. Misja Eiberg, videnskabelig assistent, cand.scient.soc. Luna Kragh Andersen og forsker, cand.scient.pol. Christoffer Scavenius.

København, januar 2018
Torben Tranæs

1. LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik.

INDHOLD

SAMMENFATNING	7
1 INTRODUCTION	19
1.1 Undersøgelsens formål.....	19
1.2 Læsevejledning.....	20
1.3 Baggrund	20
1.4 Indsatserne	21
1.5 Implementering af interventionerne i dansk kontekst	27
1.6 Tidligere forskning i indsatserne	29
1.7 Undersøgelsens bidrag.....	33
2 DESIGN OG METODE.....	35
2.1 Design	35
2.2 Deltagere og rekruttering	37
2.3 Randomisering.....	40
2.4 Sempel tilfældig udvælgelse (simple random sampling)	40
2.5 Implementering af LUKoP.....	41
2.6 Implementering af FsL	42
2.7 Spørgeskemaer og test.....	44
2.8 Statistisk metode.....	56
2.9 Effektstørrelse	56
2.10 Intention-to-treat-analyse	57
3 BØRNENE I UNDERSØGELSEN	59
3.1 Rekruttering	59
3.2 Frafald	61
3.3 Anbragte børns funktionsniveau og udvikling	62
3.4 Uddannelsesforventninger	84
4 PLEJEFORÆLDRENE I UNDERSØGELSEN	95
4.1 Plejeforældrenes baggrund.....	95
4.2 Plejeforældre og skolegang	96
4.3 Barnets skolegang	98
4.4 Læringsmiljø i hjemmet.....	99
4.5 Motivation.....	100
4.6 Forskelle mellem kontrol- og indsatsgrupper.....	101
4.7 Opsummering	102
5 BØRNENES UDGANGSPUNKT OG UDVIKLING OVER TID	103
5.1 Børnenes udgangspunkt ved projektstart	103
5.2 Udviklingen i børnenes testscorer over tid.....	105
5.3 Samlet udvikling.....	108
6 EFFEKTANALYSE	109

6.1	Effekten over tid for alle børnene i projektet.....	109
6.2	Effekten af LUKoP og FsL	114
7	DISKUSSION	123
7.1	Sammenligning med resultaterne fra andre lande.....	123
7.2	Begrænsninger og udfordringer i forskningsdesignet og implementeringen	124
7.3	Motivation for at blive i projektet og gennemføre interventionerne.....	127
7.4	Progression og stagnation i børnenes udvikling.....	129
7.5	Er målet inklusion eller integration?.....	135
7.6	Hvor positiv er den positive udvikling?.....	136
	LITTERATUR	139

SAMMENFATNING

Baggrund og formål

I rapporten beskrives et randomiseret kontrolleret forsøg med to skolestøttende indsatser til familieplejeanbragte børn i den danske folkeskole i alderen 6-14 år.

Ved udgangen af 2015 var 11.049 børn anbragt uden for hjemmet – heraf var 62 pct. anbragt i familiepleje (Ankestyrelsen, 2016). Både den danske og den internationale forskning har dokumenteret, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, har flere udfordringer med bl.a. sundhed, mentalt helbred og uddannelse end deres jævnaldrende. Dette gælder både i tiden, mens de er anbragt, og i deres voksenliv. Bl.a. ved vi, at anbragte børn generelt klarer sig dårligere i skolen. De har oftere faglige vanskeligheder, flere sociale udfordringer og har ringere trivsel end andre børn. Ligeledes opnår væsentligt færre anbragte og tidligere anbragte børn og unge folkeskolens afgangseksamen, ligesom færre kommer videre i ungdomsuddannelse, sammenlignet med deres jævnaldrende. Fordi vi ved, at børn, der hele eller dele af deres barndom er anbragt uden for hjemmet, har en øget risiko for at udvikle skolevanskeligheder, er der særligt behov for at yde ekstra skolestøtte til denne gruppe af børn – både for at øge deres skoletrivsel under anbringelsen og for at sikre dem bedre muligheder for et voksenliv med uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning.

Forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" har til formål at undersøge, hvordan man kan påvirke anbragte børns skolegang og udvikling i en positiv retning gennem skolestøtte. Derfor blev to skolestøttende interventioner afprøvet i et randomiseret kontrolleret forsøg fra 2014 frem til 2016 med det formål at løfte børnenes faglige niveau i læsning og matematik samt styrke børnenes kognitive udvikling og sociale kompetencer. Den ene intervention er en hjemmebaseret indsats, kaldet "Forældre som Lektiehjælpere" (FsL), hvor plejeforældrene efter et kursus træner fagligt dagligt med barnet derhjemme. Den anden intervention er en skolebaseret indsats, kaldet "LUKoP", som er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik. LUKoP er en model, der fokuserer på samarbejde mellem fagprofessionelle og barnets plejeforældre, som implementeres på barnets skole. Effekten af de skolestøttende interventioner undersøges ved at sammenligne udviklingen i indsatsgrupperne med en kontrolgruppe, som fortsætter med deres almindelige skolegang.

Dette er den første ud af fire delrapporter, som omhandler forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje", hvor vi undersøger effekten af de to interventioner. I alt har 153 familieplejeanbragte børn deltaget i projektet, fordelt på 24 kommuner og 136 folkeskoler, primært i Region Syddanmark og i Region Sjælland. Via lodtrækning blev 48 børn tildelt LUKoP-modellen og 53 børn tildelt "Forældre som lektiehjælpere", mens 52 børn blev allokert til kontrolgruppen. I de tre øvrige delrapporter findes implementeringsundersøgelser af FsL- og LUKoP-modellen samt en implementeringsmanual til LUKoP-modellen.

Den skolebaserede indsats: LUKoP-modellen

LUKoP er en manualbaseret interventionsmodel, udviklet på baggrund af en lignende indsats fra Sverige, kaldet SkoFam (Tideman m.fl., 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016). Et LUKoP-team, bestående af barnets plejeforældre, en speciallærer, barnets kontaktlærer og en psykolog, samarbejder om at planlægge og udføre en individuelt tilrettelagt skolestøttende indsats for barnet, som tager højde for det samspil, der kan være mellem faglige,

kognitive og sociale faktorer. Indsatsen evalueres systematisk og tilpasses løbende over en periode på 18 måneder.

Indsatsen indledes med, at psykologen, i samarbejde med speciallæreren i teamet, laver en kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer med standardiserede test for at få mest muligt systematisk viden om barnets behov, så teamet kan beslutte, hvordan barnet bedst kan støttes i skolen. I forbindelse med den indledende kortlægning afholdes to formøder, hvor psykologen og speciallæreren bearbejder testresultaterne og præciserer barnets støttebehov. På det første teammøde formidles resultatet af kortlægningen til de øvrige teammedlemmer, og på baggrund heraf udarbejder teamet i fællesskab en LUKoP-plan for barnet, som beskriver de udviklingsmål, man vil arbejde med, hvilke skolestøttende aktiviteter der skal igangsættes, hvordan målsætningerne løbende skal evalueres, samt hvem der skal implementere de planlagte aktiviteter. LUKoP-planen er baseret på en standardiseret skabelon, men indholdet af planen er individuelt og tilpasses barnets behov og den enkelte skoles muligheder. Herefter mødes LUKoP-teamet hver tredje måned (i alt seks gange) for at evaluere målsætninger og aktiviteter samt løbende tilpasse LUKoP-planen barnets udvikling og støttebehov. LUKoP-modellen sigter på integrerende tiltag i det omfang, det kan imødekomme barnets behov. Ligesådan er det et vigtigt mål at støtte barnet til at kunne få mere ud af den almindelige undervisning.

De skolestøttende aktiviteter udføres af skolen og plejefamilien, mens psykologen er mødeleder og primært varetager en vejledende funktion i LUKoP-teamet. Psykologen i teamet er under forskningsprojektet stillet til rådighed af SFI.

Efter hvert teammøde afholdes en feedbacksession med barnet. Efter det første teammøde får barnet en tilbagemelding på resultatet af kortlægningen, og det inviteres gennem forløbet til dialog om de indsatser, som LUKoP-teamet gerne vil igangsætte. Dette forum giver endvidere teamet mulighed for løbende at få indblik i barnets trivsel og hverdag med indsatsen. Forud for det sidste teammøde foretages kortlægningen igen med samme test som i første kortlægning, og resultaterne sammenlignes, for at teamet kan evaluere barnets udvikling gennem forløbet samt identificere eventuelt fortsatte støttebehov.

Den hjemmebaserede indsats: Forældre som Lektiehjælpere

"Forældre som Lektiehjælpere" (FsL) er en hjemmebaseret tutorindsats, som bl.a. er inspireret af det canadiske "Kids in Care Project", hvor et randomiseret forsøg med hjemmetutoring for familieplejebragte børn har vist gode resultater i forhold til at forbedre børns læse- og matematikfærdigheder. FsL er udviklet af konsulent- og undervisningsvirksomheden Time2Learn i samarbejde med SFI.

Programmet består af et heldagskursus med fokus på læsning og matematik, hvor plejeforældrene instrueres i, hvordan de kan træne fagligt med barnet derhjemme. Til programmet er der udviklet en e-bog med øvelser, opgaver, leg og spil til træning af grundlæggende dansk- og matematikfærdigheder samt en mini-manual til plejeforældre til opslagsbrug i hjemmetræningen.

Kurset har til formål at klæde plejeforældrene på til at arbejde målrettet og skolefagligt med børnene, både som lektiestøtte og i andre aktiviteter, med henblik på at styrke børnenes læring og skoleglæde. Kurset er tilrettelagt med det sigte, at alle plejeforældre, uanset forudsætninger vil kunne få gavn af det.

Kurset består af et danskmodul, et matematikmodul samt et modul om motivation og strukturering af hverdag og træning. På kurset gennemgås forskellige undervisningsmaterialer, og plejeforældrene får mulighed for selv at afprøve faglige lege og aktiviteter fra e-bøgerne på egen krop.

Efterfølgende skal plejeforældrene træne med børnene derhjemme med de nye redskaber og øvelser, mindst 30 minutter alle hverdage i alt i 40 uger. I hele indsatsperioden står Time2learn til rådighed på telefon og mail til vejledning og hjælp med konkrete problemer.

FsL er rettet mod at give barnets plejeforældre nye værktøjer til at skabe et læringsmiljø i hjemmet, der er involverende for både børn og voksne, og som vokser ud af barnets interesser og behov for støtte. Materialerne og rammerne for den efterfølgende træning i hjemmet er derfor præget af valgfrihed, alsidighed og mulighed for at skabe positivt samvær mellem barnet og dets plejeforældre.

Kontrolgruppen

Børnene i kontrolgruppen fortsatte med deres skolegang som hidtil og modtog ikke en skolestøttende indsats i forbindelse med forsøget, men var frit stillede til at modtage alle kommunens øvrige skolestøttende tilbud inden for folkeskolens rammer. Kun hvis børn i kontrolgruppen overgik til privatskole, en specialskole eller et specialklassetilbud og ikke længere opfyldte projektets inklusionskriterier om at gå i den almindelige folkeskole, blev de registreret som bortfaldet. Alle børn i kontrolgruppen modtog ved både før- og eftermåling en oplevelsesgave til sig selv og deres plejefamilie som tak for deres bidrag til undersøgelsen.

Effektmålingen

I undersøgelsen måler vi børnenes udvikling i læsning og matematik, deres kognitive formåen og indlæringskompetence samt deres trivsel og adfærd. Vi har anvendt en række validerede, standardiserede faglige, pædagogiske og psykologiske test til at måle børnenes progression over tid. Det enkelte barn er testet i læsning og matematik af en lærer på barnets skole. Børnenes kognitive funktioner er i undersøgelsen testet individuelt af en psykolog, og børnene har også, sammen med psykologen, udfyldt spørgeskemaer om deres selvbillende, trivsel og skoleglæde. Begge barnets plejeforældre samt barnets lærer har også udfyldt standardiserede spørgeskemaer om barnets indlæring, trivsel og adfærd. En oversigt over de anvendte instrumenter findes sidst i sammenfatningen.

Resultater – Børnenes udgangspunkt

Flere udfordringer end ikke-anbragte børn

Analysen viser generelt, at børnene i undersøgelsen har en større problembyrde end jævnaldrende, ikke-anbragte børn, både når det kommer til faglige kompetencer, kognitiv formåen, indlæring, trivsel og adfærd, og at en del børn har meget store vanskeligheder. Børnene i undersøgelsen ligger gennemsnitligt under normalpopulationen på samtlige effektmål.

I læsning ligger både børnenes gennemsnitlige læsehastighed og deres gennemsnitlige læsenøjagtighed væsentligt under niveauet for deres alder, og på sætningslæsningsniveau kan mindre end hver tredje karakteriseres som sikker læser. I matematik viser analysen, at de børn i undersøgelsen, som præsterer højt, udgør omtrent lige så stor en andel som i normalpopulationen. Omvendt er der en overrepræsentation af børn, som præsterer meget lavt, sammenlignet med normgruppen, og mere end hvert sjette barn i undersøgelsen opnår en matematikscore, der indikerer

alvorlige indlæringsvanskeligheder i matematik. Samlet set ligger mere end hver tredje af børnene under middel i matematik.

Resultatet af analysen viser endvidere, at rigtig mange børn i undersøgelsen vurderes af plejeforældre og lærere at have en grad af indlæringsvanskeligheder, målt med spørgeskemaet 5-15, der indeholder et mål for 'indlæringskompetence'. På målet for indlæringskompetence opnår h mellem omtrent 50 og 70 pct. af børnene en score, der placerer dem i 90. percentil eller over i forhold til normgruppen, afhængigt af barnets alder, og om det er plejemødre, plejefædre eller lærerne, der har vurderet barnet. . Helt op mod hvert tredje barn opnår en score, som indikerer betydelige, behandlingskrævende indlæringsvanskeligheder,.

Også børnenes gennemsnitlige intellektuelle formåen ligger anseligt under gennemsnittet. En stor andel af børnene i undersøgelsen opnår meget lave IQ-scoringer, og 4 ud af 5 børn ligger under IQ-gennemsnittet i normalpopulationen. Visse kognitive funktioner er særligt belastede, herunder i særdeleshed børnenes arbejdshukommelse. Mange børn har også udprægede sproglige vanskeligheder. Omvendt er børnenes perceptuelle ræsoneringsevner, som bl.a. omhandler abstrakt problemløsning, gennemsnitligt meget tæt på normen, og nogle børn opnår her meget høje scoringer.

I undersøgelsen måler vi også børnenes eksekutive funktionsniveau. De eksekutive funktioner kan betegnes som et komplekst kognitivt system, der bl.a. styrer vores opmærksomhed, samt organiserer og regulerer vores adfærd i forhold til den sociale kontekst og den konkrete situation eller opgave. Eksekutiv funktion er derfor uhyre vigtig, bl.a. for indlæring. Gennemsnitligt har børnene i undersøgelsen meget store udfordringer med eksekutive funktioner, herunder bl.a. kognitiv fleksibilitet, impuls kontrol, planlægning, organisering og emotionel regulering. Sådanne vanskeligheder bliver tydelige i flere forskellige test, men i særdeleshed af det plejeforældre- og lærerbesvarede spørgeskema "Behaviour Rating Inventory of Executive Function" (BRIEF), som har fokus på vurdering af adfærd, der afspejler forskellige eksekutive vanskeligheder. I BRIEF ligger børnenes gennemsnitlige score for Generel Eksekutiv Funktion over den kliniske tærskelværdi, dvs. at problembyrden er gennemsnitlig så stor, at den har behandlingsrelevans. Mange børn opnår meget høje scoringer. Afhængigt af, om det er plejeforældrene eller lærerne, der har vurderet børnene, anses op mod hvert fjerde barn at have en usædvanlig høj belastningsgrad, som normalt kun ses i 2 pct. af normalpopulationen.

Analysen viser også, at en stor andel af børnene har problemer med trivsel og adfærd. Alle plejeforældre og børnenes lærere har udfyldt spørgeskemaet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), som måler forskellige dimensioner af barnets adfærd og trivsel, herunder bl.a. tegn på emotionelle vanskeligheder, udadreagerende adfærd og barnets relationer til andre. Resultatet viser – afhængigt af, om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har vurderet børnene – at op mod halvdelen af børnene har en total SDQ-problemscore uden for normalområdet og dermed en høj belastningsgrad – i normalpopulationen gælder dette hvert tiende barn. Samtidig kan vi se, at denne tendens ikke primært skyldes en bestemt type af problemer (fx internaliserende vs. udadreagerende adfærd).

Resultatet af børnenes vurdering af sig selv viser imidlertid, at deres selvbillede og oplevelse af egne kompetencer gennemsnitligt er inden for normalområdet, dog i den lavere ende af spektret. Ser man på fordelingen af børnenes scoringer, kan vi ikke desto mindre se, at omkring dobbelt så mange som i normalpopulationen scorer under normalområdet i selvvurdering.

De voksnes uddannelsesforventninger

Vi ser i undersøgelsen, at plejeforældre og lærere i mange tilfælde ikke har tiltro til, at børnene kan opnå boglige eller lange videregående uddannelser. Faktisk oplyser 22 pct. af plejemødrene, 18,3 pct. af plejefædre og 16,3 pct. af lærerne ved førmålingen, at de slet ikke tror, at barnet vil kunne færdiggøre grundskolen eller opnå folkeskolens afgangseksamen som højeste uddannelse. Dette gælder i særdeleshed unge i udskoling, men også børn helt ned i 1. klasse. Dette kan afspejle fravær af positive forventninger til barnets udviklingsmuligheder, men det kan også udtrykke grundlæggende manglende tillid til, at skolesystemet kan yde barnet den rette støtte gennem dets skoleforløb. Den største andel af både lærere og plejeforældre har tiltro til, at barnet vil få en erhvervsuddannelse. Spørgsmålet er, om vurderingen af barnets uddannelsespotentiale munder ud i (for) lave forventninger, hvad angår mere boglige uddannelsesmuligheder, eller om de voksnes tiltro i virkeligheden meget realistisk afspejler børnenes nuværende kompetenceniveau, deres faglige og kognitive udfordringer taget i betragtning. Af børnenes egne vurderinger kan vi på den anden side se, at langt de fleste børn i undersøgelsen har uddannelsesdrømme og er glade for at gå i skole. Ser vi på børnenes kognitive evner i forhold til de voksnes vurdering af uddannelsesmuligheder, synes IQ ikke at være en særlig god prædikator for de voksnes vurdering af graden og typen af uddannelse. Dette er særlig udtalt for plejemødrenes uddannelsesvurderinger, hvor forventningerne til lange og mellemlange uddannelser er på samme niveau for børn, der har en relativt lav IQ-score, og for børn med en IQ-score over gennemsnittet. For lærerne er fordelingen mere nuanceret, og tiltroen til børnenes uddannelsespotentiale stiger i takt med IQ, men forbliver generelt lav, også for mange af de børn, som kognitivt præsterer over gennemsnittet.

Resultater – Karakteristik af plejeforældrene

Vi har undersøgt plejeforældrenes baggrund og opfattelse af skolegang for bl.a. at få viden om, hvilke uddannelsesmæssige forudsætninger plejefamilierne har, samt hvordan de forholder sig til barnets skole og uddannelse. Analysen viser, at den største andel af plejefædre har 10-12 års uddannelse (55 pct.), mens 30 pct. har 13-15 års uddannelse. Lige omvendt er det med plejemødrene, hvor den største andel har 13-15 års uddannelse (56 pct.), mens 35 pct. har 10-12 års uddannelse. 8 pct. af plejemødrene og 12 pct. af plejefædre har kun grundskoleuddannelse, og meget få har lange videregående uddannelser, henholdsvis 3 pct. af plejemødrene og 1 pct. af plejefædre.

Mere end to ud af tre plejemødre og næsten en tredjedel af plejefædre oplyser døgnpleje som deres eneste erhverv.

Overordnet ser vi, at plejemødrene generelt set har haft en mere positiv oplevelse af deres egen skoletid og dens betydning end plejefædre, og hver femte plejefar rapporterer, at de er ordblinde i større eller mindre grad. Dog mener plejefædre generelt, at de har lettere ved matematik end plejemødrene, mens færre plejefædre end plejemødre rapporterer, at de kan lide at læse og skrive.

Generelt set vurderer plejeforældrene barnets faglige, sociale og emotionelle vanskeligheder til at ligge på nogenlunde samme niveau og omkring midten af spektret. Derudover ser vi en tendens til, at plejeforældrene generelt prioriterer, at barnet klarer sig godt socialt i skolen i forhold til at klare sig godt fagligt, ligesom de vurderer, at det, at barnet klarer sig godt socialt i skolen, har større betydning for den generelle trivsel end det at klare sig godt fagligt.

Gruppernes udgangspunkt ved start

Generelt ses relativt få signifikante forskelle i de tre gruppers udgangspunkt ved opstarten af projektet på de forskellige effektmål, omend der på flere af de anvendte test ses små, ikke-signifikante forskelle grupperne imellem. I den sammenhæng har kontrolgruppen tendens til i udgangspunktet at klare sig en smule bedre på de fleste parametre. Omvendt er det LUKoP-gruppen, der oftest klarer sig en anelse dårligere end de øvrige grupper på de kognitive og pædagogiske mål, mens FsL-gruppen generelt scorer lidt lavere i læsning end de øvrige grupper.

Resultater – Effekten over tid og effekten af indsatserne

I det følgende præsenteres hovedresultaterne af undersøgelsen. Resultaterne beskrives tematisk i relation til forsøgets effektmål inden for faglige kompetencer og kognitiv formåen, indlæringssevne samt trivsel og adfærd. Under hvert tema beskrives først effekten over tid og derefter effekten af de enkelte indsatser. *Effekten over tid* er den signifikante udvikling, der ses fra før- til eftermålingen for alle børnene, uafhængigt af, hvilken indsats børnene har modtaget. Udviklingen over tid beskriver derfor effekten af børnenes naturlige udvikling i takt med, at de modnes, har gået længe tid i skole osv. For at måle effekten af de enkelte indsatser sammenlignes indsatsgrupperne med kontrolgruppen. *Effekten af indsatserne* er et udtryk for den udvikling, som er signifikant forskellig mellem de børn, der har modtaget en indsats, og dem, der ikke har – dvs. den "ekstra udvikling", børnene har opnået ved at få en skolestøttende indsats.

Faglige færdigheder

Børnenes læseniveau er målt med en ordlæsningsprøve og en sætningslæseprøve med fokus på læsehastighed, som måles i sekunder pr. opgave, og læsenøjagtighed, som måles i andelen af rigtige svar i procent. Læsetestene indeholder begge et kombineret mål for læseevne, kaldet en "læsekategori", der sammenholder hastighed og nøjagtighed. Ligeledes er alle børnene testet i almen matematik med en test af grundlæggende matematikfærdigheder, som måles i andelen af rigtige besvarelser.

Effekt på børnenes læseevne

Over tid ser vi en signifikant effekt i læsekategoriene i både ord- og sætningslæseprøven, dvs. det kombinerede mål for læsning, der inkluderer både hastighed og nøjagtighed. Alle grupper udvikler sig altså signifikant mellem før- og eftermåling på disse to effektmål, men ikke når hastighed og nøjagtighed vurderes hver for sig. Læsekategoriene er ikke normbaserede i modsætning til nøjagtighed og hastighed, hvorfor der muligvis ses en forskel i resultaterne over tid. Børnene udvikler sig således signifikant fra deres udgangspunkt, når vi ikke tager højde for den normale læseudvikling for børn i samme alder.

Når vi ser adskilt på de to indsatsgrupper og sammenligner deres udvikling med kontrolgruppen, ses kun en signifikant effekt på et af de faglige mål: alderskorrigeret læsehastighed for LUKoP-gruppen i ordlæsning. LUKoP-gruppen har altså forbedret sig signifikant mere på dette effektmål end kontrolgruppen. Vi finder ikke effekt af LUKoP på de øvrige mål i læsning, og slet ingen effekt af FsL på børnenes læseevne.

Analysen viser imidlertid, at der generelt er sket en positiv, men ikke signifikant, udvikling af børnenes scorer i læsning fra før- til eftermålingen i alle grupperne, og særligt i indsatsgrupperne, når det kommer til børnenes læseevner. På trods af de generelt positive takter i læsning ses imidlertid meget begrænset signifikant fremgang. Børnenes gennemsnitlige læseevne er generelt – ved

afslutningen af projektet – fortsat under normen, og mange af børnene i undersøgelsen kæmper stadig for at få et funktionelt læseniveau.

Effekt på børnenes matematikfærdigheder

Vi ser generelt ingen effekt på børnenes matematikfærdigheder, hverken over tid eller som følge af de to indsatser. Vi finder en beskedent ikke-signifikant fremgang i gennemsnitsscoren i kontrolgruppen, hvorimod FsL- og LUKoP-gruppen begge har en marginal, ikke-signifikant tilbagegang, og mange af børnene på tværs af alle tre grupper vedbliver med at have matematikvanskeligheder.

Kognitiv funktion

Til at måle børnenes kognitive udvikling over tid er anvendt flere psykologiske test, som måler forskellige aspekter af kognitiv funktion. Wechsler's Intelligence Scale for Children version IV (WISC IV) er anvendt som et mål af børnenes generelle kognitive formåen og giver et samlet mål for IQ (kaldet fuldskala-IK) samt scorer for forskellige, specifikke kognitive funktioner, bl.a. verbal forståelse og arbejdshukommelse. Til at måle eksekutiv funktion, som er en samling af kognitive styrefunktioner, der bl.a. omhandler evnen til at planlægge og regulere igangværende adfærd, anvendes to forskellige test. Contingency Naming Test (CNT) måler forskellige eksekutive funktioner i samspil, bl.a. børnenes evne til at arbejde med skift, holde opmærksomhed, impulskontrollere og arbejde under tidspres. Et standardiseret plejeforældre- og lærerbesvaret spørgeskema, kaldet Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), indeholder en masse spørgsmål om børnenes adfærd, knyttet til eksekutiv funktion. WISC IV og CNT er begge kognitive test, udført af en psykolog sammen med barnet.

Effekt på børnenes kognitive udvikling

Der findes flere signifikante effekter på børnenes kognitive udvikling over tid, målt med WISC IV. På WISC IV ses over tid en signifikant positiv effekt på børnenes sproglige udvikling samt en signifikant positiv effekt på børnenes perceptuelle ræsoneringsevner – et kognitivt domæne, som bl.a. rummer evnen til abstrakt problemløsning. Tillige ses en signifikant positiv effekt over tid på de to sammensatte mål for generel kognitiv formåen i WISC IV, herunder børnenes fuldskala-IK (IQ) og "Generel Færdighed Indeks" (GFI). Effektstørrelsen for GFI er større end for fuldskala-IK, og forskellen afspejler børnenes scorer på de enkelte indeks i WISC IV, der indgår i beregningen af henholdsvis fuldskala-IK og GFI. GFI er mindre følsomt over for vanskeligheder med forarbejdningshastighed og arbejdshukommelseskapacitet, som er de områder i WISC IV, hvor børnene generelt har udviklet sig mindst. Omkring børnenes udvikling af eksekutive funktioner ser vi ingen effekter over tid, hverken målt med CNT eller BRIEF, hvor gennemsnitsscorerne forbliver rimeligt stabile gennem forløbet.

Ser vi adskilt på effekten af indsatserne i sammenligning med kontrolgruppen, har LUKoP-gruppen udviklet sig signifikant mere end kontrolgruppen på flere af de kognitive effektmål. Der er en positiv signifikant effekt af LUKoP-indsatsen på børnenes generelle kognitive formåen, målt med både fuldskala-IK og GFI i WISC IV. Ligeledes ses en positiv signifikant effekt på børnenes sproglige udvikling i LUKoP-gruppen, målt med WISC IV. Den positive udvikling af LUKoP-gruppens perceptuelle ræsoneringsevner er meget tæt på at være signifikant, men den er det ikke.

Ydermere ses også en signifikant positiv effekt på LUKoP-gruppens nøjagtighed i løsningen af opgaver, der kræver fleksibilitet, brug af arbejdshukommelse, opmærksomhed og impulskontrol,

målt med CNT, men udelukkende på den mindst komplicerede af to opgaver. Der fandtes ingen effekter for FSL-gruppen på nogen af de kognitive mål.

Trivsel og adfærd

Til at måle udviklingen i børnenes trivsel og adfærd anvendes dels et plejeforældre- og lærerbesvaret standardiseret spørgeskema, "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ), og et standardiseret spørgeskema til selvurdering, kaldet "Sådan er jeg" (SEJ), udfyldt af børnene selv sammen med en psykolog. SDQ måler forskellige både positive og negative aspekter ved børnenes adfærd og trivsel såsom emotionelle vanskeligheder, positiv social adfærd og udadreagerende adfærd. SEJ måler barnets selvopfattelse, bl.a. i forhold til egne kompetencer, relationer og velvære.

Effekt på børnenes trivsel og adfærd

Vi finder hverken over tid eller for indsatsgrupperne signifikante effekter på børnenes trivsel og adfærd, målt med SDQ og SEJ.

Udviklingen af børnenes SDQ-scoring på testens forskellige subskalaer har kun meget små udfald over tid i alle tre grupper. På den totale problemscore, som er det samlede resultat af testen, ses små positive, men ikke signifikante, ændringer for alle grupper, uanset om det er plejeforældrene eller læreren, der har vurderet barnet. Vurderingen i SDQ af, hvor påvirket barnets trivsel og funktion er af barnets problemlast, var ikke desto mindre negativ over tid for alle grupper, uagtet hvem der har vurderet barnet, med undtagelse af lærervurderingen af LUKoP-gruppen, som udviklede sig en lille smule positivt over tid. Samlet set ligger børnenes gennemsnitlige SDQ-scoring fortsat uden for normalområdet i alle grupper ved undersøgelsens afslutning.

Børnenes selvurdering, målt med SEJ, har alle i grupper, og særligt i LUKoP-gruppen samlet set, udviklet sig i positiv retning, men alle ændringer er også på dette mål marginale og ikke-signifikante, ligesom ændringerne fortsat placerer alle grupper inden for middelloppet af normeringen.

Indlæringskompetence

Børnenes indlæringssevner er målt med et indeks fra den omfattende standardiserede test "5-15", der måler adskillige symptomer og aspekter af adfærd, trivsel og psykisk sundhed. Domænet "Indlæringskompetence" i 5-15 omhandler forskellige sider af indlæring, bl.a. barnets tilgang til nye læringssituationer, til at anvende ny viden og til at problemløse. Domænet er vurderet af børnenes plejemødre, plejefædre og lærere.

Effekt på børnenes indlæringskompetence

Vi finder ingen signifikant effekt, når det kommer til børnenes indlæringskompetence, hverken over tid eller for børnene i de to indsatsgrupper.

Ændringerne i gennemsnitsscorerne i 5-15-indekset "Indlæringskompetence" var blandede. Analysen af plejemødrenes besvarelser viste en positiv udvikling for alle grupper, mens plejefædrenes besvarelser viste en negativ udvikling, og lærernes besvarelser viste en blandet tendens over tid. Alle ændringer var imidlertid marginale og ikke-signifikante, og de gennemsnitlige scoringer i alle grupperne forblev meget lave.

Konklusion og perspektivering

Resultatet af undersøgelsen viser, at børnene i almindelighed udvikler sig signifikant positivt på to ikke alderskorrigerede effektmål i læsning og på flere af de kognitive mål over tid, uanset hvilken gruppe de har deltaget i. Dette kan være udtryk for, at børnenes almindelige skolegang og anbringelsen i sig selv har en positiv indflydelse på børnenes udvikling i nogle sammenhænge. Hvad der imidlertid er vigtigt at have for øje, er, at børnene, trods signifikant fremgang, gennemsnitligt set fortsat har et både kognitivt og fagligt niveau, der ligger under populationsnormen i næsten alle henseender, og at mange børn fortsat ligger langt under populationsnormen. Vi ser bl.a., at mange børn efter projektafslutningen fortsat kæmper for overhovedet at få et funktionelt læseniveau. Det ville derfor være en fejlslutning at antage, at almindelig skolegang og anbringelsen i sig selv kan kompensere for udfordringerne i børnenes udvikling. Som vi endvidere ser på mange af de øvrige effektmål, har der over tid slet ikke været en udvikling, og børnene starter og slutter projektperioden med et gennemsnitligt højt niveau af vanskeligheder. Af de kvalitative undersøgelser og det tætte samarbejde med psykologer, plejeforældre og skoler i dette projekt er det dog blevet tydeligt, at anbragte børns nære voksne ofte ikke kender omfanget af børnenes udfordringer, hvad vanskelighederne skyldes, hvad de skal gøre ved dem, eller hvem der skal gøre noget ved dem. Dette kan bl.a. skyldes kompleksiteten i problemburden, hvilket fremhæver behovet for mere systematisk udredning af disse børn under anbringelsen, men vores erfaring er, at mange skoler generelt ikke betragter anbragte børn som en særlig risikogruppe, som kræver ekstra fokus og opmærksomhed. Denne undersøgelse dokumenterer imidlertid, at anbragte børn er udfordrede på en lang række områder og har en overhyppighed af mange typer af skolevanskeligheder. Dette resultat er i tråd med den voksende internationale litteratur på området. Særlig bemærkelsesværdigt er det, at flertallet af børnene har kognitive forudsætninger, der kan give indlærings- og udviklingsmæssige udfordringer. Det er derfor helt afgørende, at der er kontinuerlig monitorering og støtte af anbragte børns skoleliv samt en dedikation til at styrke børnenes almene forudsætninger for læring og ikke kun deres faglige præstationer. Til dette er der brug for at udvikle effektive skolestøttende indsatser, som kan implementeres både i skolen og i familieplejen, for børn i alle aldre, både med og uden meget komplekse skolevanskeligheder.

Afprøvningen af FsL og LUKoP har kun i begrænset omfang kunnet indfri disse forhåbninger. Samlet set ses en effekt af LUKoP-modellen på børnenes kognitive formåen, men i mindre udstrækning på deres faglige kompetencer, hvilket indikerer, at det øgede kognitive potentiale ikke er blevet omsat til faglig læring i indsatsperioden. Vi finder også kun en meget begrænset effekt på børnenes eksekutive funktion, målt med et enkelt delmål. Ligeledes ser vi, at indsatsen ikke har haft effekt på børnenes indlæringskompetence, trivsel og adfærd i LUKoP-gruppen, og vi finder slet ingen målbare effekter af FsL på nogen af de anvendte effektmål. Når vi ikke ser flere effekter af de indsatser, der er afprøvet i denne undersøgelse – i særdeleshed af FsL – kan en del af forklaringen muligvis findes i implementeringen af de to indsatser, der på forskellig vis har været udfordret eller mangelfuld. I FsL-gruppen har det generelt været en udfordring for mange plejefamilier at afse tid til træning og at anvende træningsmaterialerne. Flere familier er faldet fra indsatsen undervejs, og selvom de tilbageværende familiers tidsforbrug på børnenes lektier er rimeligt stabil gennem forløbet træner mange familier gennemsnitligt mindre end anvist. Endvidere kan vi se, at mængden af forberedelsestid blandt plejeforældrene falder drastisk over tid – det samme gælder brugen af træningsmaterialer. Selvom familierne har haft mulighed for telefonisk vejledning gennem indsatsperioden, er denne mulighed ikke bredt blevet benyttet. Skal en indsats i plejefamilierne af denne type forankres, tyder undersøgelsen på, at vejledning på frivilligbasis ikke er tilstrækkeligt. Det er muligt, at der kan opnås bedre resultater med et tættere samarbejde mellem plejefamilien og barnets skole om at præcisere barnets behov for faglig træning, og endvidere ved at indføre fast løbende sparring og vejledning til familien, fx i kommunalt regi. Ligeledes kan udbyttet af et endagskursus være for lidt til at sætte plejeforældrene i stand til at udføre træningen, særligt eftersom en stor andel af plejeforældrene ikke har andre uddannelsesmæssige forudsætninger for

at varetage træningen, fx inden for undervisning eller andre fag – i særdeleshed taget i betragtning at mange børn viste sig at have svære kognitive udfordringer. FsL er ydermere kun et supplement til barnets skoletilbud og kan selvsagt ikke alene afhjælpe alvorlige faglige vanskeligheder. Når så overraskende mange børn i undersøgelsen har haft et udtalt behov for faglig støtte uden at få anden støtte i skolen, kan dette også være en årsag til, at der ikke ses en effekt af FsL. Fremadrettet bør en indsats som FsL følges med et større udviklingsarbejde af barnets læringsmiljø i et tættere samarbejde mellem plejefamilien, skole og kommune.

For LUKoP-gruppen kan særligt fraværet af effekter på børnenes faglige kompetencer hænge sammen med en relativt beskedne faglig intervention i mange LUKoP-forløb, børnenes faglige udfordringer taget i betragtning. Meget få børn har modtaget intensive indsatser, og nogle børn har slet ikke fået en faglig indsats i læsning, eller i matematik i særdeleshed. Ligeledes har mange indsatser i de enkelte forløb ikke været fuldt ud implementeret i barnets hverdag efter teamenes hensigt. En fremtidig styrkelse af LUKoP-modellen kan muligvis opnås gennem større ledelsesmæssig understøttelse af implementeringen af de skolestøttende aktiviteter og ikke alene af møderækken i teamet, bl.a. via større allokering af resurser til interventionsarbejdet mellem møderne og i særdeleshed til implementering af mere intensive faglige aktiviteter. Generelt er det dog bemærkelsesværdigt, at vi ser så mange positive takter i børnenes intellektuelle udvikling – både over tid og i særdeleshed gennem intervention i LUKoP. Det er ikke mange år siden, at den gængse opfattelse var, at IQ var en fast størrelse, som forblev stabil livet igennem. Den kognitive og neuropsykologiske forskning har imidlertid løbende dokumenteret hjernens plasticitet og forandringspotentiale, og dette studie bekræfter, at der kan ske en signifikant udvikling, selv med relativt små indgreb, hvilket alt andet lige har kendetegnet mange LUKoP-forløb. Resultatet viser måske først og fremmest, at kognitiv udvikling er mulig, selv for børn med meget store vanskeligheder, og at forandringspotentialet muligvis er meget større, end hvad der er realiseret i denne undersøgelse, samt at endnu mere udvikling kunne opnås med mere intensive og målrettede tiltag. Fremadrettet bør arbejdet med at udvikle anbragte børns grundlæggende kognitive forudsætninger under anbringelsen ikke alene intensiveres, men gå hånd i hånd med en målrettet faglig indsats, som kan omsætte udviklingen af børnenes kognitive potentiale til faglige kompetencer.

Afslutningsvist er det en vigtig pointe, at selvom belastningsgraden blandt børnene i undersøgelsen generelt er høj, er der samtidig nogle børn, der klarer sig glimrende, og som lærer, udvikler sig og præsterer over gennemsnittet. Der ligger således også et stort forskningsmæssigt potentiale i at identificere vækst- og beskyttelsesfaktorer, der bidrager til at fremme den kognitive og almene udvikling hos børn, der har fået en skæv start på livet.

Metode og dataindsamling

Rekruttering

Rekrutteringen har bestået af fire faser. *Første fase* af rekrutteringen bestod i at få kommunernes tilladelse til at invitere kommunens relevante folkeskoler og plejefamilier til at deltage i projektet. I *fase to* inviteredes de relevante skoler til deltagelse i projektet. *Fase tre* bestod af et kickoffmøde for alle tilmeldte skoler og relevant personale i kommunerne samt efterfølgende rekruttering af familier med plejebørn på deltager-skolerne. Efter tilmeldingen blev alle plejefamilier yderligere informeret og screenet telefonisk af en medarbejder fra SFI.

Deltagerne skulle opfylde en række eksklusions- og inklusionskriterier.

Inklusionskriterier

- Anbragt i familiepleje
- Går i 1-7. klasse
- Plejeforældre forstår og taler dansk.

Eksklusionskriterier

- Går i specialklasse, på specialskole eller på privatskole
- Har gennemgribende udviklingsforstyrrelser
- Der er planlagt hjemgivelse inden sommerferien 2016.

Fjerde og sidste fase bestod i at indhente skriftligt samtykke fra plejefamilien samt stiltiende samtykke fra de biologiske forældre gennem barnets sagsbehandler.

På baggrund af en styrkeberegning sigtede vi efter, som minimum, at rekruttere 192 børn til undersøgelsen. I alt blev 153 børn og deres plejefamilier tilmeldt projektet, fordelt på 24 kommuner og 136 folkeskoler, primært i Region Syddanmark og Region Sjælland. Ved tilmeldingen gik de fleste børn i 1.-5. klasse, og gennemsnitsalderen var 10,4 år. Knap to ud af tre deltagere var piger. 48 blev tildelt LUKoP, 53 blev tildelt "FsL", og 52 blev allokeret til kontrolgruppen.

Bortfald

Efter projektstart er der sket et bortfald på 31 plejefamilier, dvs. 20,26 pct. af deltagerne. Bortfaldet fordeler sig på alle tre grupper, men frafaldet er størst i FsL-gruppen og mindst i LUKoP-gruppen. Bortfald i FsL-gruppen skyldes primært, at plejefamilier ikke længere har ønsket at deltage, men flere børn er også kommet i specialklasse eller på specialskole. Skift til privat- eller specialskole er også den mest typiske årsag til frafald i kontrolgruppen. Pga. den valgte analysemetode indgår alle data fra bortfaldne deltagere i resultaterne.

Design

Projektet er gennemført som et randomiseret kontrolleret forsøg, hvor deltagerne, via lodtrækning, tilfældigt tildeles enten LUKoP, FsL eller kontrolgruppen. Kontrolgruppen fortsætter skolehverdagen som hidtil med fri mulighed for at modtage vanlige skolestøttende indsatser ("treatment as usual"). Efter førmålingen er deltagerne individuelt randomiseret til en af forsøgets grupper.

Statistisk metode

Til at undersøge effekten af de to skolestøttende interventioner har vi benyttet os af en fixed-effects-regressionsmodel (FE-model), som tager højde for, at børnene i forsøget er forskellige og har forskellige udgangspunkter. Metoden bidrager også til, at eventuelle forskelle mellem børnene ved behandlingsstart ikke får indflydelse på vores resultater. Effektstørrelsen måles som Cohen's *d*, der muliggør at sammenligne effektstørrelser på tværs af de forskellige effektvariable.

Data er blevet analyseret som Intention-to-treat (ITT), hvilket vil sige, at alle børn, uanset hvad der sker i løbet af den tid, hvor indsatsen står på, indgår i datagrundlaget. Derfor vil der være forskel i indsatslængde for de børn, der bliver i projektet, og dem, der dropper ud – en variation, der i øvrigt i højere grad afspejler almindelig klinisk praksis end kun fuldendte forløb. Til trods for et bortfald på 31 børn har kun 8, svarende til 5,2 pct., af de i alt 153 deltagende børn ikke deltaget i eftermålingen.

Dataindsamling

Dataindsamlingen bestod af en førmåling, udført over efteråret 2014, og en eftermåling, foretaget hen over foråret 2016. Alle børn er testet med ca. 18 måneders mellemrum med samme instrumenter i begge målinger. I tabel 1 ses en oversigt over de instrumenter, som er blevet anvendt.

Tabel 1 Instrumenter, anvendt til dataindsamlingen.

Domæne	Test	Hvem besvarer
Læsevne	Ordlæseprøve (OL)	Barnet
	Sætningslæseprøve (SL)	
	Tekstlæseprøve (TL)	
Matematikfærdigheder	Matematik Grundlæggende BH-10. klasse (MG)	Barnet
Kognitiv udvikling	Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV)	Barnet
	Contency Naming Test (CNT)	
	Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) 5-15, domænet "Indlæringskompetence"	Plejemor Plejefar Lærer
Trivsel og adfærd	Sådan er jeg	Barnet
	Spørgeskema om skoletrivsel	
	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Plejemor Plejefar Lærer

1 INTRODUKTION

1.1 Undersøgelsens formål

SFI har udført et randomiseret kontrolleret forsøg med to forskellige skolestøttende indsatser for børn i 1.-7. klasse, der er anbragt i familiepleje.

Formålet er at undersøge, om de to udvalgte skolestøttende interventioner, henholdsvis en skolebaseret og en hjemmebaseret indsats, er effektive til at løfte børnenes faglige niveau i læsning og matematik samt udvikle børnenes kognitive kompetencer og dermed deres forudsætninger for læring. Ligeledes undersøger vi, om indsatserne bidrager positivt til børnenes trivsel og adfærd.

Den hjemmebaserede indsats hedder "Forældre som Lektiehjælpere" (herefter FsL) og er en tutor-intervention. Indsatsen indledes med, at barnets plejeforældre deltager i et heldagskursus, hvor de undervises i, hvordan de kan gennemføre struktureret faglig træning med barnet derhjemme. Kurset skal klæde plejeforældrene på til at kunne arbejde skolefagligt med børnene gennem bl.a. leg, spil, opgaver og bedre lektielæsnings teknikker med henblik på at styrke børnenes læring i skolen. Tutorprogrammer er generelt en af de mest efterprøvede skolestøtteindsatser for anbragte børn (Forsman & Vinnerljung, 2012; Durbeej & Gumper, 2016), og interventioner med faglig træning og lektiestøtte under anbringelsen har tidligere vist lovende resultater i en international kontekst, fx i det canadiske "Kids in Care Project" (Flynn m.fl., 2010).

Den skolebaserede indsats hedder "LUKoP", som er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik. LUKoP er en manualbaseret interventionsmodel, hvor et team, bestående af barnets lærer, en speciallærer, barnets plejeforældre og en psykolog, i fællesskab udarbejder en individuel plan med skolestøttende tiltag for barnet i skolen og i plejefamilien. Planen udformes på baggrund af en indledende kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder, udført med standardiserede psykologiske og faglige test. Teamet arbejder med de planlagte tiltag i en periode på 18 måneder og evaluerer og udvikler løbende planen og aktiviteterne. Indsatsen blev udviklet i daværende SFI under ledelse af ph.d. studerende Misja Eiberg. Indsatsen er udviklet på baggrund af det svenske SkolFam, som er afprøvet med lovende resultater i Sverige (Tideman m.fl., 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014).

Ved at gennemføre undersøgelsen som et tre-armet, randomiseret kontrolleret studie er det muligt ikke kun at undersøge effekten af den enkelte indsats, men også at sammenligne effekterne af de to indsatser direkte, ligesom man kan vurdere indsatserne i forhold til hinanden.

Denne rapport er delrapport I i en serie af fire delrapporter om forskningsprojektet. Rapporten her undersøger effekten af indsatserne – dvs. hvilken virkning indsatserne har haft på børnenes faglige, kognitive og sociale udvikling. Ønskes yderligere viden om, hvordan indsatserne er blevet anvendt og implementeret i praksis, henvises til delrapport II, som undersøger implementeringsgraden af LUKoP, samt delrapport IV, som undersøger implementeringsgraden af FsL. Manualen til LUKoP-modellen findes i delrapport III

1.2 Læsevejledning

I kapitel 1 indledes rapporten med en beskrivelse af formålet og baggrunden for projektet. Dernæst beskrives indsatserne LUKoP og FsL, hvordan de er implementeret, samt hvilken tidligere forskning der ligger bag udviklingen af indsatserne.

I kapitel 2 præsenteres projektets design og metode, herunder etiske refleksioner. I kapitlet gennemgås de forskellige rekrutteringstrin samt rapportens måleredskaber og datagrundlag. Desuden præsenteres de væsentligste resultater af implementeringsevalueringen af henholdsvis LUKoP og FsL.

Kapitel 3 indledes med en oversigt over projektets deltagere samt årsager til bortfald. Kapitlet tager hul på analysens første del, som beskriver situationen hos anbragte børn i Danmark på baggrund af data, indsamlet i førmålingen, herunder hvordan deres udvikling ser ud i forhold til deres kognitive funktioner, skolefærdigheder, indlæringskompetencer samt deres trivsel og adfærd.

Kapitel 4 tager hul på anden del af analysen, hvor karakteristika for deltagende plejeforældre gennemgås, herunder plejeforældrenes baggrund, deres holdning til og oplevelse med egen og barnets skolegang, læringsmiljøet i hjemmet samt plejeforældrenes motivation for deltagelse i projektet.

I kapitel 5 præsenteres resultatet af analysens tredje del, som beskriver, om der var signifikante forskelle mellem kontrol- og indsatsgrupper, målt ved projektets start. Derudover præsenteres kort børnenes udvikling af testscorer fra før- til eftermålingen i de tre grupper.

Kapitel 6 indeholder resultatet af selve effektanalysen. Her beskrives både den samlede effekt over tid for alle børnene i projektet og effekten af indsatserne.

Afslutningsvist diskuteres rapportens resultater, og vi kommer med bud på årsager til analysens udfald.

Den 1. juli 2017 blev SFI fusioneret med KORA og hedder nu VIVE. Forarbejdet til denne rapport er lavet før fusionen, og vi skriver derfor SFI de steder, hvor det er relevant.

1.3 Baggrund

Siden 1980'erne er en relativt stabil andel af danske børn blevet anbragt uden for hjemmet. Til enhver tid har omkring 1 pct. af alle 0-17-årige været anbragt uden for hjemmet, hvilket i 2015 svarede til 11.049 børn (Ankestyrelsen, 2016). Lidt over halvdelen af disse børn er anbragt i familiepleje (inklusive slægtsanbringelse og netværkspleje), mens en marginalt mindre andel bor på en døgninstitution, på et pædagogisk opholdssted eller i andre typer af tilbud, herunder anbringelse i egen bolig eller på kost-/efterskoler.

Forskningen i anbragte børns (og deres familiers) situation og udvikling er vokset betydeligt i de senere år – både i Danmark og i udlandet. På nuværende tidspunkt er det veldokumenteret, at anbragte børn udgør en af de mest udsatte grupper i samfundet (Courtney m.fl., 2001; Fernandez, 2008; Miller, Flynn & Vandermeulen, 2008; Trout m.fl., 2008; Clausen & Kristoffersen, 2008; Vinnerljung & Sallnäs, 2008; Courtney & Dworsky, 2006; Jonson-Reid & Barth, 2000).

I dansk kontekst har bl.a. SFI udført adskillige undersøgelser af anbragte børns livsforløb og trivsel, deres overgang til voksenlivet samt de udviklingsrisici, der knytter sig til en udsat barndom

(Egelund m.fl., 2008; Olsen, Egelund & Lausten, 2011; Lausten m.fl., 2013; Ottosen m.fl., 2015; Lausten m.fl., 2015; Lausten & Jørgensen, 2017). Både den danske og den udenlandske forskning har konsekvent dokumenteret, at anbragte børn har dårligere trivsel end andre børn, og at de gennemsnitligt klarer sig dårligere på den lange bane end deres jævnaldrende, der ikke har været anbragt. Det gælder bl.a. i forhold til psykisk sygdom, sundhed, kriminalitet og misbrug. Generelt har børn og unge, der er eller har været anbragt uden for hjemmet, også væsentligt flere og mere alvorlige skoleproblemer end deres jævnaldrende i forhold til indlæring, adfærd og sociale relationer, og de bliver oftere henvist til specialundervisning. Herudover er de i høj risiko for at få et marginaliseret voksenliv uden uddannelse og beskæftigelse (Cashmore og Paxman, 1996; Vinnerljung, 1996; Blome, 1997; Courtney m.fl., 2001; Pecora m.fl., 2006; Pecora, 2012; Berridge, 2012; Flynn & Biro, 1998; Egelund m.fl., 2008; Clausen og Kristoffersen, 2008; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013; Jackson & Cameron, 2012; Lausten m.fl., 2013; Andersen, Mortensen & Neer-bek, 2008; Lausten m.fl., 2015; Egelund m.fl., 2009).

En ny undersøgelse, lavet af Dansk Socialrådgiverforening og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, viser bl.a., at hver femte kontanthjælpsmodtager har været anbragt uden for hjemmet i barndommen eller ungdommen (Pihl, 2017).

En stor svensk registerundersøgelse viser endvidere, at drenge, som har været langtidsanbragt, heller ikke kommer så langt i uddannelsessystemet som jævnaldrende med samme kognitive evner (Vinnerljung & Hjern, 2011).² Dette viser, at anbragte børn (drenge) oftere klarer sig dårligere, end de ellers ville med den rette støtte.

På den anden side ved vi også fra svensk forskning, at en god skolegang og uddannelse er en af de vigtigste beskyttelsesfaktorer i et anbragt barns liv. Forskningen viser, at god skolegang og uddannelse hænger sammen med andre positive forhold som for eksempel bedre psykisk trivsel, lavere risiko for at begå kriminalitet og positiv samfundsdeltagelse i voksenlivet, herunder beskæftigelse (Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011). Der er derfor gode grunde til at tilbyde skolestøttende indsatser til anbragte børn – for at forbedre både deres livskvalitet i barndommen og deres livsmuligheder på langt sigt.

1.4 Indsatserne

I det følgende beskrives de to skolestøttende indsatser, som afprøves i denne undersøgelse: LUKoP-modellen og FsL. Efterfølgende beskrives baggrunden for deres udvikling med udgangspunkt i den internationale forskningslitteratur.

1.4.1 Den skolebaserede indsats: LUKoP-modellen

LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik, og er en samarbejdsmodel, hvor et team, bestående af barnets plejeforældre, en speciallærer/resurselærer, barnets kontaktlærer og en psykolog, samarbejder om at planlægge og udføre en individuel skolestøttende indsats for barnet, som forløber over 18 måneder. Derudover kan barnets øvrige lærere, sagsbehandler, skoleledelse eller andre relevante personer inddrages efter behov gennem hele forløbet. Indsatsen er bygget op af i alt otte møder: To formøder afholdes mellem psykologen og speciallæreren i forbindelse med kortlægningen, hvorefter seks teammøder afholdes ca. hver 3. måned.

2. Denne del af registerundersøgelsen indeholder kun data for 18-årige unge mænd og er baseret på kognitive test, som foretages ved militærets sessioner. Disse test afdækker kun et udsnit af det felt, man normalt ville betegne som "kognitiv formåen" eller "IQ".

Barnet modtager løbende feedback gennem forløbet efter alle teammøder og informeres fra starten om LUKoP, når kortlægningen begynder.

Figur 1.1 viser en oversigt over de forskellige trin i et LUKoP-forløb.

Figur 1.1 Trin i LUKoP-forløbet.

Forløbets trin	Formål	Deltagere
1. kortlægning (uge 1)	Indsamling af systematisk viden om barnets faglige, kognitive og sociale formåen	Psykolog Speciallærer
1. formøde (uge 2-3)	Resultatet af kortlægningen gennemgås + udarbejdelse af behovsanalyse	Psykolog Speciallærer
Supplerende kortlægning (uge 4-5)	Eventuel supplerende kortlægning med yderligere test, interview osv.	Psykolog Speciallærer
2. formøde (uge 6)	Centrale perspektiver for LUKoP-forløbet og forslag til intervention udarbejdes på baggrund af behovsanalysen	Psykolog Speciallærer
1. teammøde (uge 6)	Resultaterne af kortlægningen fremlægges. Teamet udarbejder en LUKoP-plan for barnet	Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog
1. feedbacksession (uge 6)	Feedbacksession med barnet efter teammødet	Psykolog Speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer
2.-5. teammøde (hver 3. måned ¹)	Løbende monitorering, evaluering og udvikling af LUKoP-planen	Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog
2.-5. feedbacksession (hver 3. måned ¹)	Feedbacksession med barnet efter teammøderne	Psykolog Speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer
2. kortlægning (efter 18 måneder)	Indsamling af systematisk viden om barnets faglige, kognitive og sociale formåen	Psykolog Speciallærer
6. teammøde (efter 18 måneder)	Evaluering af forløbet og af barnets udvikling: sammenligning af resultaterne fra 1. og 2. kortlægning	Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog
6. feedbacksession (efter 18 måneder)	Afsluttende feedbacksession med barnet efter teammødet	Psykolog Speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer

Note: 1. Pga. skoleferier vil der mellem nogle teammøder og feedbacksessioner gå mere end tre måneder.

LUKoP-modellen sikrer kontinuitet, monitorering og systematik i tilrettelæggelsen og opfølgningen af den skolestøttende indsats. En grundlæggende målsætning for teamsamarbejdet er at etablere et forpligtende samarbejde, baseret på en fælles viden og tilgang til udfordringer og resurser med

blik for det samspil, der kan være mellem forskellige faglige, kognitive og sociale faktorer. LUKoP-modellen sigter desuden på integrerende skolestøttende tiltag i det omfang, at det kan imødekomme barnets behov. Ligesådan er det et vigtigt mål at støtte barnet til at kunne få mere ud af den almindelige undervisning samt at stimulere den almene udvikling.

1. Kortlægning. Indsatsen indledes med, at psykologen, i samarbejde med speciallæreren i teamet, laver en kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale udfordringer og styrker med standardiserede test og spørgeskemaer for at få mest mulig systematisk viden om, hvordan barnet bedst kan støttes i skolen. Det kan handle om at finde den rigtige sværhedsgrad, at finde den rette indlæringsmetode eller at afsløre faglige huller. Det kan også omhandle mere generelle kognitive eller sociale vanskeligheder, som kan problematisere barnets deltagelse i læringsfællesskabet, dets trivsel eller dets indlæringsstrategier. Den systematiske vidensindsamling er et vigtigt supplement til teamets erfaringer og observationer af barnet, der kan belyse bl.a. barnets mentale resurser og komplekse sammenhænge mellem forskellige faktorer, som ikke kan observeres direkte i barnets adfærd. Testene, som kortlægningen er baseret på, beskrives i kapitel 2.

1. formøde. Umiddelbart efter kortlægningen afholdes det 1. formøde, hvor psykologen og speciallæreren gennemgår testresultaterne med henblik på at præcisere barnets udviklingsbehov samt drøfte, om yderligere udredning er nødvendig, fx for ordblindhed.

Supplerende kortlægning. Hvis psykologen og speciallæreren vurderer, at det er nødvendigt med yderligere udredning af barnet, suppleres kortlægningen efter behov.

2. formøde. På 2. formøde mødes psykologen og speciallæreren igen og identificerer væsentlige perspektiver for indsatsen samt forbereder interventionsforslag.

1. teammøde. På det første teammøde mødes psykologen, speciallæreren, barnets kontaktlærer og plejeforældrene. Psykologen og speciallæreren fremlægger resultatet af kortlægningen for hele teamet. På baggrund af kortlægningen og barnets nære voksnes erfaringer med barnet udarbejder teamet i fællesskab en LUKoP-plan for barnet, som beskriver de udviklingsmål, man vil arbejde med, hvilke skolestøttende aktiviteter der skal igangsættes, hvordan målsætningerne løbende skal evalueres, samt hvem der skal implementere de planlagte aktiviteter. LUKoP-planen er baseret på en standardiseret skabelon, men indholdet af planen er individuelt, og det tilpasses barnets behov og den enkelte skoles muligheder. Kortlægningen, formøderne og 1. teammøde afvikles i løbet af nogle uger.

1. feedbacksession. Efter første teammøde deltager barnet for første gang i en feedbacksession, hvor psykologen og en lærer giver en tilbagemelding på den faglige og den psykologiske kortlægning, som barnet deltog i nogle uger forinden, ligesom teamet fortæller barnet om forløbet og de planlagte aktiviteter. Feedbacksessionen er også en mulighed for teamet til at få barnets perspektiv på indsatsen og foretage tilpasninger af LUKoP-planen i overensstemmelse hermed.

2.-5. teammøde. I de efterfølgende måneder mødes teamet hver tredje måned og evaluerer de målsætninger og aktiviteter, der blev opsat ved forrige møde. Endvidere udvikler teamet løbende indsatsen ved at opstille nye mål og udvikle nye aktiviteter til at opnå målsætningerne.

2.-5. feedbacksession. Gennem hele forløbet fortæller teamet løbende barnet om forløbet og de igangværende aktiviteter gennem feedbacksessioner efter hvert teammøde. Feedbacksessionerne giver teamet mulighed for at få indsigt i barnets oplevelse af indsatsen og dets generelle trivsel. Teamet beslutter løbende, hvad feedbacken skal indeholde, samt hvem der skal være til stede.

2. *kortlægning*. Indsatsen afsluttes med, at psykologen og speciallæreren foretager samme kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale udfordringer og styrker som ved påbegyndelsen af LUKoP for at kunne evaluere barnets udvikling siden forløbets start.

6. *teammøde*. På det afsluttende teammøde fremlægger og sammenligner psykologen og speciallæreren resultaterne fra 1. og 2. kortlægning. På denne baggrund evalueres forløbet og barnets udvikling i fællesskab i teamet, og der formuleres nogle fremadrettede anbefalinger med udgangspunkt i barnets nuværende støttebehov. Det er muligt at fortsætte LUKoP-forløbet, så længe barnet har behov for støtte, men i denne undersøgelse er alle forløb afsluttet efter 18 måneder.

6. *feedbacksession*. Efter det afsluttende teammøde deltager barnet i den sidste feedbacksession, hvor psykologen og speciallæreren giver en tilbagemelding på dets udvikling gennem forløbet og fortæller barnet, at LUKoP-forløbet har nået sin ende, samt hvad der vil være fokus på fremadrettet i barnets skoleforløb.

Psykologen er teamleder og tovholder og deltager ikke direkte i indsatsen for barnet, men udgør udelukkende en resurse for barnets nære voksne i teamet. Det er også psykologen, der løbende renskriver og udsender barnets LUKoP-plan til de øvrige teammedlemmer efter teammøderne, og som varetager koordineringen af møderækken. Udførelsen af indsatserne for barnet påhviler derimod skolen og mest muligt plejefamilien, således at der i videst mulige omfang arbejdes med støtte i både skolen og i plejefamilien. Derfor vil det særligt være kontaktlæreren og plejeforældrene, som har den daglige undervisning og kontakt, der udfører tiltagene i barnets hverdag. Speciallæreren har på samme måde som psykologen en rådgivende funktion i teamet, men kan på lige fod med de øvrige undervisere arbejde med LUKoP-indsatser både i og uden for klassen, alt efter behov og resurser. Ligeledes kan øvrige personer, fx andre faglærere, inviteres med i teamet efter behov, ligesom de kan varetage konkrete indsatser med barnet på skolen.

1.4.1.1 Baggrund: Udvikling af LUKoP-modellen

LUKoP-modellen er baseret på det manualbaserede SkolFam-program, som er udviklet i Sverige og på nuværende tidspunkt udrullet i 26 kommuner i Sverige. SkolFam, og derfor også LUKoP-modellen, er først og fremmest baseret på en empirisk tilgang. Med dette menes, at indsatsen bygger på den eksisterende forskning i feltet omkring betydningen af skolegang generelt og forholdet mellem risikofaktorer og skolevanskeligheder med udgangspunkt i det store uddannelsesmæssige gab, der findes mellem anbragte børn og deres jævnaldrende – både i løbet af barndommen og i voksenlivet. Opbygning af modellen er derfor også i højere grad pragmatisk og i mindre grad teoretisk. Sigtet er generelt at søge at modvirke de mange barrierer for god skolegang for anbragte børn, som er beskrevet i SkolFam-manualen med udgangspunkt i forskningslitteraturen – de opsummeres herunder (gengivet efter Jackson, 2001):

- Børnenes tidlige erfaringer med manglende interesse fra voksne og ofte ringe lærings- og udviklingsmuligheder før anbringelsen
- Lavt selvværd
- Mange brud på kontinuiteten i skolegangen
- Manglende faste voksne, som følger og støtter barnets skolegang
- Lave faglige forventninger til børnene fra skole- og socialvæsnet samt fra barnets nære voksne.

Gennem en netværksbaseret tilgang til skolestøtte forsøger LUKoP-modellen at skabe kontinuitet i barnets skolegang og involvere barnets nære voksne, både i skolen og i familieplejehjemmet, i et

tættere, mere forpligtende og mere målrettet samarbejde om barnets udvikling, som rummer indsats omkring både barnets almene udvikling og dets skolefaglige læring.

Et væsentligt element i modellen er, at indsatsen baseres på en grundig kortlægning af både barnets faglige, kognitive og sociale styrker og dets vanskeligheder med standardiserede, validerede test. Kortlægningens formål er at give teamet omkring barnet mulighed for at få viden om, hvordan barnet fungerer, og hvilket potentiale det har. Teammedlemmernes egne erfaringer og observationer er naturligvis afgørende i denne sammenhæng, men i særdeleshed for børn med komplekse vanskeligheder er det vigtigt at få indblik i bl.a. barnets mentale resurser og undersøge sammenhænge mellem forskellige faktorer mere konkret. Bl.a. kan kognitive vanskeligheder komme til udtryk på mange måder, hvor symptomerne ikke nødvendigvis afslører årsagen. Fx kan eksekutive vanskeligheder komme til udtryk som adfærdsproblemer, og lav kognitiv forarbejdningshastighed kan bl.a. komme til udtryk som læsevanskeligheder, uden at det har noget at gøre med barnets sprogforståelse. Sådanne faktorer og sammenhænge kan undersøges mere specifikt gennem bl.a. kognitive test, og dette kan hjælpe til at præcisere barnets støttebehov. Standardiserede performancetest giver også viden om barnets styrker og vanskeligheder, som er uafhængig af de voksnes personlige oplevelser af barnets adfærd, deres forventninger eller deres personlige, bevidste eller ubevidste antagelser om, hvad forskellige omstændigheder i barnets liv har betydet for dets udviklingsmuligheder. Kortlægning med standardiserede test markerer endvidere et konkret udviklingsmæssigt startpunkt, og ved at gentage kortlægningen og sammenligne resultatet med udgangspunktet kan man systematisk monitorere og evaluere barnets udvikling og effekten af interventionen gennem indsatsen.

1.4.2 Den hjemmebaserede indsats: 'FsL'

"Forældre som lektiehjælpere" (FsL) er en hjemmebaseret tutorindsats, inspireret af bl.a. det canadiske "Kids in Care Project" (Flynn m.fl., 2010), hvor hjemmetutoring for familieplejebragte børn er afprøvet i et randomiseret forsøg. FsL-programmet er udviklet af konsulent- og undervisningsvirksomheden "Time2Learn" i samarbejde med SFI. Til programmet er udviklet en e-bog med øvelser, spil, lege og opgaver samt en mini-manual til plejeforældre til opslagsbrug i hjemmetræningen.

FsL består af et heldagskursus med fokus på læsning, matematik og motivation, hvor plejeforældrene instrueres i, hvordan de kan træne fagligt med barnet derhjemme. Kurset har til formål at klæde plejeforældrene på til at arbejde skolefagligt med børnene gennem leg, spil, øvelser og lektielæsning med henblik på at styrke børnenes læring. Kurset er tilrettelagt med det sigte, at alle, uanset forudsætninger og uanset plejebarnets grad af skolevanskeligheder, vil kunne få gavn af det. Kurset afholdes af Time2Learn.

Kursets faglige indhold er som følger:

- Danskmodul (2 timer og 45 minutter) med fokus på læsning, stavning og skrivning
- Matematikmodul (2 timer og 45 minutter) med fokus på anvendt matematik, tal og algebra samt geometri
- Fællesmodul (1 time) med fokus på generelle anbefalinger til, hvordan man kan motivere læringslysten og faste lektievaner/træningsrutiner derhjemme.

På kurset introduceres plejeforældrene til, hvordan de kan takle forskellige udfordringer, som opstår i forbindelse med lektielæsningen, ligesom de får udleveret materialer, som de kan anvende i den faglige træning derhjemme. På kurset demonstreres forskellige undervisningsmaterialer, og plejeforældrene har mulighed for selv at afprøve faglige lege og aktiviteter på egen krop.

På kurset modtager alle plejeforældre følgende undervisningsmaterialer, som de kan tage med hjem:

- E-bog med opgaver, spil, lege og øvelser i både matematik og dansk. E-bogen består af materialer, der passer til målgruppen, og som imødekommer forskellige læringsstile, aldre og fagligt niveau
- Læse-app, udviklet af Time2Learn, som henvender sig til den tidlige læseindlæring og er udformet som et spil
- Brætspil, som træner barnets læsefærdigheder.

Efterfølgende skal plejeforældrene træne med børnene derhjemme med de nye redskaber og øvelser mindst 30 minutter alle hverdage i alt i 40 uger. I hele indsatsperioden står Time2learn til rådighed til vejledning og hjælp til konkrete problemer – både pr. telefon (én time ugentligt) og pr. mail.

1.4.2.1 Genopfriskningskursus efter ét år

For at kickstarte indsatsen igen efter skolernes sommerferie afholdes et genopfriskningskursus for plejeforældrene efter ferien med udgangspunkt i det, som blev gennemgået på det første kursus. Deltagelse er ikke obligatorisk, men alle plejeforældrene opfordres til at deltage. Kurset tilrettelægges, så det tager udgangspunkt i plejeforældrenes egne erfaringer med hjemmetræningen og lektielæsningen, ligesom plejeforældrene kan stille spørgsmål og få hjælp til konkrete udfordringer.

1.4.2.2 Baggrund: FsL

FsL tager afsæt i forskningslitteraturen, der over en bred kam dokumenterer positive effekter af tutoringprogrammer på tværs af metoder og målgrupper (Ritter m.fl., 2009; Harper & Schmidt, 2016; Flynn m.fl., 2012; Forsman & Vinnerljung, 2012; Evans m.fl., 2016). Endvidere optræder tutoring som en af de mest efterprøvede og lovende skolestøttende indsatser, målrettet anbragte børn, i den sparsomme litteratur på dette område (Forsman & Vinnerljung, 2012; Evans m.fl., 2016).

Selvom tutoringprogrammer for anbragte børn og unge kan udføres af mange forskellige faglige eller frivillige personer, såvel som af frivillige lærere eller universitetsstuderende (som det ses i studier af fx Courtney m.fl. (2008) og Harper & Schmidt (2016)), blev plejeforældre i dette indeværende studie udvalgt som tutorer af to grunde. De blev først og fremmest udvalgt, fordi forskningen dokumenterer positive effekter af omsorgsgiveres engagement i børns faglige udvikling, præstationer og skoleliv generelt (fx Hill & Tyson, 2009). Plejeforældre er derfor en potentiel resurse til at fremme skolefagligheden og uddannelseslysten for børn i familiepleje, hvilket kan kultiveres, fx gennem tutorinterventioner. I denne sammenhæng har Cheng, Lwin & Jenkins (2012) udført et studie, som undersøger, hvilken betydning anbringelsesstedet har på anbragte børns faglige præstationer. Mens individuelle forskelle i skolefaglig succes primært kunne føres tilbage til faktorer, relateret til barnet (85 pct.), fx udadreagerende adfærd og barnets alder, blev 15 pct. af variansen ikke desto mindre forklaret af forskelle i karakteristika ved børnenes plejefamilier. Resultaterne pegede på, at omsorgspersoner, der tilbød mere faglig støtte, og som havde et godt læsemiljø i hjemmet (bl.a. med tilgængelighed af bøger og gode læsevaner), også var mere tilbøjelige til at have plejebørn med højere grad af skolefaglig succes. For det andet bidrager træning af plejeforældre i tutoring til den generelle kvalificering af omsorgen for børn, der er anbragt uden for hjemmet, og tilfører et øget fokus på stimuleringen af børnenes udvikling under anbringelsen.

På baggrund af den nuværende forskningslitteratur viser tutoring sig som en lovende skolestøttende indsats for anbragte børn, men der fandtes før FsL ikke et tutorprogram på dansk, der var specifikt rettet til plejeforældre og anbragte børn, og som byggede på gode erfaringer fra tidligere afprøvede indsatser. Derfor indgik SFI et samarbejde med Time2learn om at udvikle det konkrete indhold til forældrekurset og materialerne til hjemmetræningen.

FsL er udviklet omkring de udviklingspsykologiske og pædagogiske principper "Zonen for nærmeste udvikling" (Vygotsky, 1997), "Scaffolding" (Wood, Bruner & Ross, 1976; Bruner, 2006) og Dunns teori om "Læringsstile" (Dunn, 1990; Rita & Dunn, 1993; Dunn m.fl., 1995). Dette teoretiske udgangspunkt betyder overordnet set, at læring og udvikling i programmet betragtes som noget, der sker gennem praktisk aktivitet og interaktion med andre mere kyndige personer, fx en voksen. Ifølge Vygotsky, som er ophavet til teorien om "Zonen for nærmeste udvikling", finder læring og udvikling sted, når barnet er udfordret og skal anstrenge sig, men ikke over evne. Læring finder derimod ikke sted, hvis udviklingsopgaven er så svær, at barnet ikke kan mestre den, eller så let, at det slet ikke er udfordret. Bruners koncept "Scaffolding" er tæt relateret til Vygotskys teori, og "scaffolding" – eller på dansk "stilladsering" – indebærer, at den voksne (eller den, der mestrer noget, en anden ikke mestrer endnu) indgår i et støttende, struktureret og dynamisk samspil med barnet med det formål at hjælpe barnet til at opnå et specifikt mål.

En væsentlig pointe fra Dunns læringsteori er i denne sammenhæng, at barnets motivation, personlige præferencer og tidligere erfaringer ligeledes er afgørende for udbyttet af en specifik læringssituation og for barnets læringsmuligheder i almindelighed. I FsL anses erhvervelse af ny viden følgelig som afhængigt af barnets oplevelse af læringssituationen, dets nuværende udviklingsniveau, tidligere læring og aktuelle præferencer, samt måden hvorpå den voksne interagerer med eller hjælper barnet. Programmet er på denne baggrund rettet mod at give barnets plejeforældre nye værktøjer til at skabe et læringsmiljø generelt og konkret i forbindelse med lektielæsningen/hjemmetræningen, der er involverende for både børn og voksne, og som vokser ud af barnets interesser og behov for støtte.

Materialerne og rammerne for den efterfølgende træning i hjemmet er derfor præget af valgfrihed, alsidighed og muligheder for at skabe positivt samvær mellem barnet og dets plejeforældre. Hensigten er, at principperne for den mere strukturerede træning også smitter af på familiens samvær i øvrigt, og at der i samspillet mellem barnet og de voksne opstår og realiseres flere læringsmuligheder. Det kan fx ske, når barnet er med de voksne ude at handle, og der trænes hovedregning og planlægning af indkøb til et måltid i fællesskab.

1.5 Implementering af interventionerne i dansk kontekst

Både LUKoP-modellen og FsL har ikke tidligere været implementeret i Danmark. I det følgende gennemgår vi derfor kort implementeringsforløbet for begge indsatser. Uddybende information om implementeringen kan findes i henholdsvis delrapport II og III, som afrapporterer undersøgelsens implementeringsevalueringer.

1.5.1 LUKoP-modellen

I alt har 48 børn fået tildelt LUKoP (22 i Region Sjælland/Hovedstaden og 26 i Region Syddanmark/Midtjylland). Forud for randomiseringen blev der afholdt kickoff-møder for alle tilmeldte skoler i deltagerkommunerne, hvor LUKoP-modellen blev introduceret for skoleledere og øvrigt relevant skolepersonale samt nøglepersoner fra skole- og/eller socialforvaltningerne.

Implementeringen af modellen på skolerne forløb fra august 2014 frem til juni 2016 med løbende opstart over forårssemestret 2014 (august 2014 til december 2014). Implementeringen blev varetaget af to psykologer, ansat af SFI til at lede LUKoP-teamene på deltagerskolerne. Psykologerne blev ansat af SFI på baggrund af et offentligt opslag og udvalgt på basis af både deres erfaring med at praktisere i en skolemæssig kontekst og deres kendskab til målgruppen.

Forud for implementeringen af LUKoP-modellen blev psykologerne undervist på SFI i modellens teoretiske grundlag og praktiske implikationer. Psykologerne blev instrueret i, hvordan de arbejder med udgangspunkt i LUKoP-manualen, samt hvordan de anvender og praktiserer de standardiserede værktøjer og procedurer. Psykologerne har løbende haft møder med forskergruppen gennem projektperioden. Deres feedback på implementeringen af LUKoP-modellen og brugen af procesværktøjerne har bidraget væsentligt til udviklingen af de endelige værktøjer, som er beskrevet detaljeret i delrapport IV, som er udarbejdet som en manual til implementering af LUKoP-modellen.

Hvilke psykologiske og pædagogiske metoder psykologerne i øvrigt anvendte i deres daglige arbejde i de forskellige LUKoP-teams, stod dem frit for, så længe de arbejdede inden for rammerne af manualen og modellens overordnede formål. De to psykologer har i undersøgelsen stået i spidsen for henholdsvis 22 og 26 LUKoP-teams i 18 forskellige kommuner, heraf otte kommuner i Region Sjælland og Hovedstaden samt 10 i Region Syddanmark og Midtjylland.

Allokeringen af børnene til LUKoP foregik gennem løbende individuel randomisering, hvilket har betydet, at modellen er blevet implementeret omkring enkelte børn og deres lærerteam. Randomiseringsdesignet har betydet, at hverken skolerne eller psykologerne under den indledende kortlægning (testning af barnets faglige, sociale og kognitive styrker og vanskeligheder) har vidst, hvilke børn der ville få tildelt indsatsen. Først efter udførelsen af kortlægningen er de enkelte deltagerbørn ved lodtrækning blevet allokeret til en af undersøgelsens tre grupper, hvoraf ca. hvert tredje barn er blevet randomiseret til LUKoP. Randomiseringen har således påført teamene usædvanlige arbejdsvilkår i opstartsfasen, som ikke normalt ville gøre sig gældende i en almindelig skolehverdag.

1.5.2 Forældre som Lektiehjælpere

I alt har 51 børn fået tildelt den hjemmebaserede indsats FsL (23 i Region Sjælland/Hovedstaden og 28 i Region Syddanmark/Midtjylland). FsL består af et heldagskursus og et opfølgingskursus samt af 40 ugers hjemmetræning. Efter randomisering til indsatsen har plejefamilien modtaget skriftlig invitation fra SFI til kurset med tilhørende svarkuvert, og alle familier, der ikke har responderet på invitationen, er blevet kontaktet telefonisk.

Implementeringen af kurserne er varetaget af undervisere fra Time2Learn i samarbejde med en facilitator fra SFI. Begge kurser blev afholdt to forskellige steder i landet – én gang i Region Sjælland (Næstved) og én gang i Region Syddanmark (Kolding). I alt deltog 45 af de 51 plejefamilier i heldagskurset, som blev afholdt i januar 2015 af to undervisere fra Time2Learn.

Årsagen til, at nogle plejefamilier ikke deltog, var hovedsageligt sygdom eller andre forpligtelser. At de ikke deltog, betød dog ikke, at de droppede ud af projektet – men i stedet fik de tilsendt informations- og undervisningsmateriale af SFI, og flere fik en telefonisk introduktion af Time2Learn. I tabel 1.1 ses en oversigt over deltagelsen i kurset.

Tabel 1.1 Plejefamilier, fordelt efter deltagelse i heldagskurset i indsatsen Forældre som Lektiehjælpere. Særskilt for region. Antal.

Deltagere	Næstved	Kolding	I alt
Begge plejeforældre	15	16	31
Kun plejemor	5	7	12
Kun plejefar	1	1	2
Ingen	2	4	6
Antal deltagende familier	21	24	45
Deltagere i alt	36	40	76

I september 2015 afholdtes et genopfriskningskursus, som fulgte samme procedure i forhold til tilmelding. Kurset afholdtes af én underviser fra Time2Learn i samarbejde med en facilitator fra SFI. I alt deltog 27 plejefamilier. Grunden til, at der var færre deltagere på genopfriskningskurset, var bl.a. løbende frafald fra indsatsen. I tabel 1.2 ses en oversigt over deltagelsen i genopfriskningskurset.

Tabel 1.2 Plejefamilier, fordelt efter deltagelse i genopfriskningskurset i indsatsen Forældre som Lektiehjælpere. Særskilt for region. Antal.

Deltagere	Næstved	Kolding	I alt
Begge plejeforældre	5	10	15
Kun plejemor	4	5	9
Kun plejefar	2	1	3
Ingen	9	9	18
Frafald	2	0	2
Antal deltagende familier	11	16	27
Deltagere i alt	16	26	42

De 40 ugers hjemmetræning i programmet implementeredes af plejeforældrene selv i hjemmet, hvor de skulle træne minimum 30 minutter alle hverdage. For at kunne monitorere indsatsen har plejeforældrene hver uge registreret deres aktiviteter og tidsforbrug i logbøger, udleveret af SFI. Logbøgerne strækker sig over 10 uger ad gangen, dvs. at familierne i alt har skullet udfylde fire logbøger, én for henholdsvis uge 1-10, uge 11-20, uge 21-30 og uge 31-40 af indsatsperioden. Efter de første 10 uger af indsatsperioden har plejeforældrene returneret den første logbog, samtidig med at de har modtaget en ny. Det samme gjorde sig gældende efter uge 11-20 af indsatsperioden og så fremdeles, indtil de 40 uger var gået.

Time2Learn havde under hele implementeringsperioden en ugentlig telefontid, hvor plejeforældre kunne ringe og få råd og vejledning om implementering af indsatsen, hvilket nogle, men langtfra alle, deltagerfamilier benyttede sig af.

1.6 Tidligere forskning i indsatserne

1.6.1 LUKoP-modellen

LUKoP-modellen er ikke tidligere undersøgt, men indsatsen er baseret på det svenske SkolFam-program, og derfor er det udbredelsen og forskningen i SkolFam, som skitseres i dette afsnit.

SkolFam startede som et projekt i Helsingborg Kommune i Sverige i 2005, hvilket mundede ud i en evaluering af indsatsen i 2011 med deltagelse af 25 børn i alderen 7-11 år, som alle havde deltaget i SkolFam-programmet. SkolFam indledes og afsluttes med en kortlægning af barnet med standardiserede instrumenter, og det er disse data, der er benyttet til evaluering. Undersøgelserdesignet er en før/eftermåling uden kontrolgruppe. Eftermålingen er udført ved afslutning af interventionen og 24 måneder efter førmålingen (Tidemanm.fl., 2011). I 2008 implementerede Nörköping Kommune i Sverige ligeledes SkolFam, og man udførte i 2014 tillige en evaluering med samme design som i Helsingborgstudiet med deltagelse af 24 børn i børnehaveklasse til 5. klasse fra Nörköping Kommune (Tördan, Vinnerljung & Axelsson, 2014). Både i Helsingborg- og Nörköpingstudiet viste børnene signifikant fremgang på det kognitive mål, Weschlers Intelligence Scale for Children (WISC), herunder både på global IQ og på specifikke kognitive funktioner³ (Tideman, m.fl., 2011; Tördan, Vinnerljung & Axelsson, 2014). I Helsingborg-studiet sås endvidere signifikant fremgang i læsning, men ikke i matematik. Det omvendte gjorde sig gældende i Nörköping-studiet, hvor der kun på et enkelt mål for læsning ud af fire var signifikant fremgang. Derimod rapporteres signifikant fremgang i matematik, hvilket kan hænge sammen med, at man i dette studie, til forskel fra i Helsingborg-studiet, tilbød computerbaseret arbejdshukommelsestræning til de børn, der indledningsvist scorede mere end én standardafvigelse under gennemsnittet på arbejdshukommelsesindekset i WISC IV.

Hvad angår udfaldene af evalueringen i forhold til børnenes trivsel og adfærd, beskrives i Helsingborg-studiet, at børnene gennemsnitligt var inden for normalområdet i forhold til depression, angst, udadreagerende adfærd og selvbillede (målt med Beck's Youth Inventories (BYI)), men at en mindre andel ved anden måling viste en stigning i scorene over tid (data ikke offentliggjort, efter hvad vi er bekendt med). Generelt var børnenes trivsel gennemsnitlig og forblev på samme niveau ved eftermålingen (målt med Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)). I Nörköping-studiet indgår ikke data fra SDQ, og børnenes gennemsnitlige scorer på BYI var i udgangspunktet omkring den 50. percentil, og de forblev nogenlunde stabile ved eftermålingen, med undtagelse af målet for selvbillede, som udviklede sig signifikant negativt over tid.

Begge undersøgelser har således i flere henseender vist positive og signifikante resultater, i særdeleshed omkring børnenes faglige og kognitive udvikling, men grundet undersøgelsens design og populationernes størrelse kan der ikke drages konklusioner om kausale sammenhænge mellem indsatsen og resultaterne, ej heller kontrolleres for andre forhold, som fx børnenes almene udvikling over de 24 måneder, som SkolFam-interventionen varer. Langt de fleste børn vil på den tid meget naturligt udvikle deres evner, blot fordi de bliver ældre, går to år længere i skole osv.

I slutningen af 2016 udkom en svensk national evaluering af SkolFam med et kvasi-eksperimentelt design, som, ud over at have et væsentligt større sample end de forrige evalueringer (N = 91), også havde en sammenligningsgruppe, dvs. en gruppe af børn, der tilhørte den samme målgruppe som SkolFam, men som modtog andre tilbud end SkolFam. Disse børn kom fra ni kommuner, som på daværende tidspunkt ikke havde implementeret SkolFam. Børnene i SkolFam-gruppen kom fra andre ni kommuner i Sverige, som alle tilbød SkolFam. I alt deltog 54 børn i SkolFam, og 37 børn modtog det sædvanlige kommunale tilbud.

Generelt var de fleste af undersøgelsens resultater ikke signifikante, og både SkolFam-gruppen og sammenligningsgruppen viste generelt små tilbagegange eller slet ingen udvikling på hovedparten af effektmålene, bl.a. også SDQ og ABAS, omend disse resultater heller ikke var signifikante. Resultatet af evalueringen viste en signifikant positiv effekt af SkolFam på børnenes perceptuelle

3. I Helsingborg-studiet er WISC III anvendt, i Nörköping-studiet WISC IV. I Helsingborg-studiet sås signifikant fremgang på alle WISC III-indeks undtagen et enkelt ("Freedom from distractibility, som er udgået i WISC IV), og i Nörköping-studiet på samtlige indeks i WISC IV.

ræsonneringsevner, målt med PRI i WISC IV ($p=.010$, $d=.24$) og global IQ, målt med fuldskala-IK i WISC IV ($p = 0,033$, $d = 0,22$). Til sammenligning var børnene i sammenligningsgruppen gået en lille smule tilbage på disse mål (PRI; $p =0,010$, $d = -0,19$ og fuldskala-IK; $p =0,033$, $d=-0,14$). De øvrige indeks i WISC viste generelt små, ikke-signifikante fremgange for SkolFam-gruppen og små negative, ikke-signifikante ændringer for kontrolgruppen. Ydermere sås en lille signifikant positiv effekt af SkolFam på børnenes læsevner, om end forbedringerne på langt fra alle mål for læsning var signifikante. Ud af syv forskellige test af henholdsvis læseforståelse, afkodning og hastighed var kun to resultater signifikante. På målet for afkodning af ord var der en positiv effekt for SkolFam-gruppen ($p = 0,008$, $d = 0,28$), hvorimod sammenligningsgruppen gik tilbage ($d = -0,47$). Ligeledes var det andet signifikante resultat på målet for retstavning udtryk for, at SkolFam-gruppen var stagneret ($p = 0,029$, $d = 0,00$), til forskel fra sammenligningsgruppen, der var gået signifikant tilbage ($d = -0,26$). Resultatet i matematik var ikke signifikant, men der var en lille fremgang for SkolFam-gruppen og en lille tilbagegang for sammenligningsgruppen (Durbeej & Gumpert, 2016).

Ud over de svenske evalueringer er der ligeledes projekter i gang flere steder i Norden med afprøvninger af SkolFam-lignende interventioner, bl.a. det finske program "SISUKAS", som er ved at blive pilottestet i Finland med deltagelse af 20 børn. Resultatet af evalueringen er endnu ikke udkommet.

Der findes endvidere det norske program "Sammen for læring", som ligeledes er opbygget over SkolFam-modellen. Dette program er evalueret i 2010-2013 i et før- og eftermålingsdesign uden kontrolgruppe. 37 børn fra Bergen Kommune i Norge deltog i evalueringen. Projektet benytter flere af de samme effektmål, som er anvendt i de svenske studier, herunder WISC IV og SDQ. Evalueringen viste, at børnene havde signifikant fremgang på global IQ (data ikke offentliggjort, efter hvad vi er bekendt med). Der afrapporteres også en positiv udvikling i børnenes trivsel for lærer rapporteret SDQ, men det fremgår ikke, hvorvidt dette resultat er signifikant. Hvad angår faglige præstationer, er der ikke en før- og eftermåling af børnenes faglige præstationer. Ved eftermålingen er der imidlertid indsamlet data om plejeforældrenes og lærernes opfattelse af barnets faglige udvikling, hvor både det adspurgte skolepersonale og plejeforældrene mente, at der var sket fremgang (Backe-Hansen, Havik & Grønningsæter, 2013).

Flere evalueringer af SkolFam viser, at modellen er lovende i praksis. Durbeej og Grumperts undersøgelse viser imidlertid, at den positive udvikling, der er fundet i de øvrige evalueringer, reduceres kraftigt, når udviklingen i SkolFam-gruppen sammenlignes med en kontrolgruppe. Det er derfor nødvendigt at foretage flere kontrollerede studier af effekten for at kunne vurdere indsatsens potentiale. Da indeværende undersøgelse blev initieret i 2012, fandtes kun Helsingborg-studiet.

1.6.2 Forældre som Lektiehjælpere

FsL er ikke tidligere undersøgt, men indsatsen er baseret på den internationale forskningslitteratur om virksomme skolestøttende indsatser til anbragte børn, og derfor er det udbredelsen og forskningen i tutorindsatser, målrettet anbragte børn, som skitseres i dette afsnit.

I 2012 udgav Hilma Forsman og Bo Vinnerljung en forskningsoversigt over alle studier (inklusive forskningsdesignene; RCT (randomiseret kontrolleret forsøg), kvasi-eksperimentel og før-/eftermåling), der er udført med skolestøttende interventioner for anbragte børn og unge i skolealderen (6-15 år) uanset udgivelsesår. De identificerede i alt 11 studier (Forsman & Vinnerljung, 2012). Udgivelsen blev i 2016 fulgt op af Evans m.fl., som har foretaget et systematisk review af

RCT-studier på området, som siden 1989 er udført for børn i alderen 0-18 år. I alt identificeredes 15 studier om 12 forskellige indsatser (Evans m.fl., 2016).

I forskningsoversigten fra 2012 indgik tre RCT-studier, tre kvasi-eksperimentelle studier samt fire evalueringer af indsatser med før-/eftermåling. Forsman & Vinerljung (2012) konkluderede, at ni af de 11 undersøgelser, der indgik i forskningsoversigten, indikerede signifikant forbedring af børnenes skolefaglige evner. Tutorprogrammer var den mest undersøgte intervention. Faktisk var fem af de 11 identificerede undersøgelser og samtlige af de anførte RCT-undersøgelser i forskningsoversigten forskellige tutorprogrammer, der blev udført én-til-én eller i små grupper af anbragte børn (Forsman & Vinnerljung, 2012). Desuden rapporterede fire ud af de fem undersøgelser af tutorprogrammer positive resultater.

Af de tre RCT-studier af tutorprogrammer, der er opgivet i forskningsoversigten af Forsman & Vinnerljung (2012), fandt kun et enkelt studie ingen væsentlig forbedring af børnenes skolepræstationer. Dette tutorprogram blev udført af frivillige universitetsstuderende til unge i familiepleje i alderen 14-15 år. Courtney m.fl. (2008), som udførte studiet, rapporterede imidlertid om store vanskeligheder med implementeringen af indsatsen, hvor kun 62 pct. i interventionsgruppen rent faktisk kom til at deltage i programmet, og hvor deltagerne gennemsnitligt havde modtaget væsentligt mindre tutoring end planlagt, hvilket kan have influeret betydeligt på resultatet. De to succesfulde RCT-studier er begge canadiske undersøgelser af tutormetoden "Teach Your Children Well" (TYCW), som bl.a. er baseret på principperne for metoden "direct instruction". Evans m.fl. identificerede i deres review fra 2016 yderligere et RCT-studie (for børn i skolealderen) af samme canadiske forskergruppe, også et studie i TWCW-metoden. Disse tre canadiske RCT-studier af tutoring i forskellige kontekster har alle vist fremgang, både i børnenes læse- og matematikfærdigheder.

Særligt et af de canadiske studier, kaldet "The Kids in Care Project", har været af særlig interesse og inspiration for indeværende undersøgelse, fordi det evaluerer TYCW som individuel tutoring, udført af plejeforældre. Undersøgelsen blev udført af Flynn m.fl. (Flynn m.fl., 2010; Flynn m.fl., 2012) i 2008-2009 med deltagelse af 77 børn i alderen 6-13 år. Plejeforældrene deltog i et 6-timers vejledningsseminar og gav efterfølgende tutoring i hjemmet tre timer om ugen i 30 uger. De tre timer omfattede 2,5 timers læsning og 30 minutters brug af en cd-rom, der indeholdt 225 trinvisse matematiklektioner. Effektmålingen af børnenes udvikling i læsning og matematik blev målt med "Wide Range Achievement Test IV" (WRAT4). Effekten (g) varierede på de forskellige delprøver i WRAT4 fra (g) -0,08 i stavning til (g) 0,46 i matematik. Effekttørrelserne på ordlæsning og sætningsforståelse var henholdsvis (g) 0,19 og (g) 0,38. Alle resultater var signifikante.

De to øvrige RCT-evalueringer af TYCW-programmet er udført med et gruppebaseret format og primært for plejebørn med aboriginal-baggrund (Harper, 2012; Harper & Smith, 2012). Harper & Smiths studie fra 2012, som indgår i reviewet, var et midtvejsresultat, og under reviewets udgivelse udkom deres endelige resultater i 2016 i et studie, hvor i alt 101 børn i familiepleje deltog. Disse studier brugte også WRAT4 som effektmål og fandt effekttørrelser, som lignede dem, de havde fundet i Kids in Care-studiet, men med variation i, hvilke deltest der havde de største effekttørrelser. Harper & Smith fandt i 2016 følgende signifikante resultater: (g) 0,40 i ordlæsning, (g) 0,25 i stavning og (g) 0,34 i matematik. Der var ingen signifikante effekter på målet for sætningsforståelse. Afvigelser i resultaterne mellem de forskellige afprøvninger af programmet kan skyldes forskelle i interventionens rammer (individuel format vs. gruppeformat) eller forskelle i implementeringsgraden af TYCW-programmet i undersøgelserne (Harper & Smith, 2012).

Ud over de relativt få, men positive, resultater af studier af tutorprogrammer, målrettet anbragte børn, peger også forskningen i frivillige tutorprogrammer, rettet mod børn i den generelle befolkning (i 0-8 klasse), også mod positive effekter af tutoring. I 2006 udførte Ritter m.fl. en metaanalyse

se af 21 RCT-studier med i alt 1.676 deltagere i tutoring. Analysen viste, at den gennemsnitlige effekt af tutorprogrammer i læsning var (g) 0,23. Efter at have fjernet en outlier i analysen, som Ritter m.fl. (2006) konkluderede, uforholdsmæssigt påvirkede det samlede resultat, fandt de en gennemsnitlig effektstørrelse på (g) 0,30. Resultaterne, hvor frivillige tutorprogrammer havde en signifikant effekt, var læseforståelse med ("Reading Global") (g) 0,26, bogstaver og ord (Letters and Words) med (g) 0,41, mundtlig fremstilling (Oral Fluency) med (g) 0,30 og skrivning (Writing) med (g) 0,45. Positive, men ikke signifikante, resultater blev også fundet i forhold til læseforståelse (Reading Comprehension) og matematik (Ritter m.fl., 2009).

Der er således kontrollerede studier, som peger på tutoring som en effektiv metode til at forbedre både anbragte og ikke-anbragte børns faglige niveau i læsning og matematik. For programmer, målrettet anbragte børn i skolealderen, er de kontrollerede studier imidlertid, med en enkelt undtagelse, udført af samme canadiske forskersteam omkring det samme program, og der er derfor brug for afprøvning af andre programmer i andre lande for at fastslå bredere evidens.

1.7 Undersøgelsens bidrag

Sigtet med undersøgelsen er at bidrage med viden, som kan anvendes i tilrettelæggelsen og udviklingen af praksis inden for både skole- og familieplejeområdet i Danmark. Som beskrevet i ovenstående afsnit har den skolebaserede indsats LUKoP aldrig været afprøvet i en dansk skolekontekst tidligere. Den svenske indsats SkoFam, som er forlæg for LUKoP-modellen, har heller ikke været afprøvet i et eksperimentelt design, og denne undersøgelse bidrager derfor ikke alene til en afprøvning af indsatsen i Danmark, men er ligeledes den første effektevaluering af indsatsen som et randomiseret kontrolleret forsøg (RCT).

Selvom tutorindsatser er en af de mest efterprøvede skolestøttende indsatser for anbragte børn, findes der i Danmark og internationalt relativt få robuste evalueringsstudier. Denne undersøgelse er det første RCT-studie i Danmark på dette område og undersøger, til vores bedste vidne, det første tutorprogram i Danmark, der er målrettet plejeforældre. Undersøgelsen bidrager således både til den internationale forskningslitteratur om tutorindsatser under anbringelsen og til udviklingen af viden om, hvordan vi specifikt i dansk familieplejepsikis kan arbejde med skolegang under anbringelsen.

Ved at gennemføre undersøgelsen som et tre-armet RCT-studie er det også muligt at sammenligne effekterne af de to indsatser direkte og vurdere indsatserne i forhold til hinanden.

Et andet væsentligt mål med undersøgelsen er at bidrage til systematisk viden om anbragte børns livsomstændigheder. Vi har ikke kendskab til, at man tidligere har lavet en så omfattende, systematisk afdækning af plejebørns udvikling i Danmark. Undersøgelsen bidrager derfor med unikke data, som beskriver børn, anbragt i familiepleje i Danmark, i forhold til bl.a. deres kognitive færdigheder og indlæringskompetencer.

2 DESIGN OG METODE

2.1 Design

Formålet med projektet er at undersøge effekten af to skolestøttende indsatser. Undersøgelsen er derfor designet som et randomiseret kontrolleret forsøg (RCT), hvilket anses som værende det mest robuste forskningsdesign, når det kommer til effektmålinger (Torgerson & Torgerson, 2008). I et RCT indgår en kontrolgruppe, og styrken ved designet er netop randomiseringen, som betyder, at det er tilfældigt, hvilke deltagere der får en indsats, og hvilke der kommer i kontrolgruppen. Randomiseringen sandsynliggør derfor, at man får en tilnærmelsesvis ens fordeling af både kendte og ukendte faktorer i grupperne. På denne måde udviskes forskelle mellem grupperne, som ellers kan tænkes at have betydning for den effekt, vi ser – fx uddannelsesbaggrund, motivation og IQ. Grupperne har dermed gennemsnitligt set det samme udgangspunkt og de samme forudsætninger for at få gavn af indsatserne (Angrist & Pischke, 2008).

I dette projekt fordeles børnene således tilfældigt i tre grupper: henholdsvis en gruppe, der tildeles LUKoP-modellen, en gruppe, der tildeles FsL, og en gruppe, der fortsætter hverdagen, som de plejer, en såkaldt "kontrolgruppe". Tilstedeværelsen af kontrolgruppen muliggør, at vi kan afgøre, om en eventuel effekt udelukkende kan tilskrives indsatserne, som afprøves, eller om den kan skyldes andre forhold som fx børnenes almindelige udvikling og modning over tid. Vi undersøger altså effekten af de to skolestøttende interventioner ved at sammenligne udviklingen i de tre grupper (Angrist & Pischke, 2009; Shadish, Cook & Campbell, 2002; Torgerson & Torgerson, 2008). Dvs. at vi sammenligner den gennemsnitlige udvikling hos de børn, som fortsætter deres hverdag, som de plejer (og som kan benytte sig af de tilbud, som normalt er til rådighed i kommunalt regi og skoleregion), med den gennemsnitlige udvikling hos de børn, som får en ekstra skolestøttende indsats – enten en hjemmebaseret eller en skolebaseret indsats. I dette projekt har det af praktiske og etiske grunde endvidere været nødvendigt at anvende simpel tilfældig udvælgelse ("simple random sampling") internt i plejefamilierne, hvis flere plejebørn i samme plejefamilie opfyldte inklusionskriterierne. Med andre ord kan kun ét plejebarn fra hver familie deltage, og det barn er tilfældigt udvalgt blandt alle de børn i familien, som opfylder inklusionskriterierne. Inklusionskriterierne kommer vi nærmere ind på senere i kapitlet under "Deltagere og rekruttering".

2.1.1 RCT – etiske overvejelser

Der findes kun meget begrænset viden om effektive interventioner for anbragte børn i Danmark. Projektets formål er netop at bidrage med ny og brugbar viden om sådanne interventioner i dansk kontekst, og derfor er studiet tilrettelagt på en måde, så vi kan opnå mest mulig viden, samtidig med at vi tager mest muligt hensyn til deltagerne.

Det kan umiddelbart forekomme uetisk, at ikke alle børn i undersøgelsen modtager en skolestøttende indsats, men at nogen kommer i kontrolgruppen, men vi ved jo rent faktisk ikke, om de interventioner vil have den tilsigtede effekt. I denne forbindelse er det også vigtigt at fremhæve, at børn, der deltager i kontrolgruppen, ikke er dårligere stillet, end hvis de ikke deltog i projektet. Det står dem dermed frit for at modtage andre indsatser og specialtilrettelagt undervisning osv., mens projektet står på. At et barn kommer i kontrolgruppen, betyder dermed blot, at barnet fortsætter sin hverdag præcis som hidtil, med hvad det nu må indebære for det enkelte barn gennem undersøgelsen. Der er således ingen i projektet, der får mindre støtte, end de ellers ville have fået.

Derudover informeres plejeforældrene om det fulde omfang af designet, inden de tilmelder sig – herunder hvad randomiseringen indebærer, hvordan data indsamles og håndteres, samt hvad indsatserne indebærer. Plejeforældrene informeres af deltagereskolen, som også udleverer skriftligt informationsmateriale til plejeforældrene, ligesom plejeforældrene er i telefonisk kontakt med SFI ved tilmelding, hvor de også informeres om deres og barnets rolle i projektet samt vilkårene for samplingen og randomiseringen af deltagerne. Inden optagelse i projektet underskriver alle plejeforældre ligeledes et informeret samtykke med alle vigtige oplysninger om bl.a. randomisering og dataindsamlingen. Plejeforældrene ved derfor forud for randomiseringen, at de har lige stor sandsynlighed for at blive tildelt henholdsvis LUKoP, FsL eller komme i kontrolgruppen. Familierne accepterer med andre ord vilkårene på forhånd.

For at sikre, at den psykologiske dataindsamling i undersøgelsen ikke hæmmer kommunernes og skolernes udredningspraksis, fx i forbindelse med udredning af børn af kommunernes Pædagogiske Psykologiske Rådgivning, har vi ved forespørgsel de første seks måneder, efter at barnet er blevet testet, med samtykke udleveret data fra barnets WISC-test til relevante fagpersoner (WISC-testen må kun administreres af psykologer). Efter seks måneder bør testen tages på ny. I det skriftlige samtykke til deltagelse i undersøgelsen har vi opfordret plejeforældrene til at give dette samtykke, såfremt relevante fagpersoner har ønsket at få data udleveret i udredningsøjemed.

Angående randomisering af deltagere er en typisk indvending fraværet af kvalificeret henvisning til en indsats, fx af en sagsbehandler. Vi har valgt at inkludere hele populationen i målgruppen med få undtagelser, fordi vi kun har begrænset viden om, hvordan indsatserne virker, og vi derfor ikke ved, om nogle grupper af familieplejebragte børn har gavn af indsatsen og andre ikke. Vi har derfor ingen forhåndsbestemte kriterier, som er afgørende for, hvilke børn der skal modtage en bestemt indsats.

For at alle børn og familier skulle opleve, at de fik noget ud af at deltage uagtet allokering, fik alle børn (og deres plejefamilie) i kontrolgruppen en oplevelsesgave af SFI både ved før- og eftermålingen som tak for deres indsats. Oplevelserne var sponsoreret af danske virksomheder over hele landet.

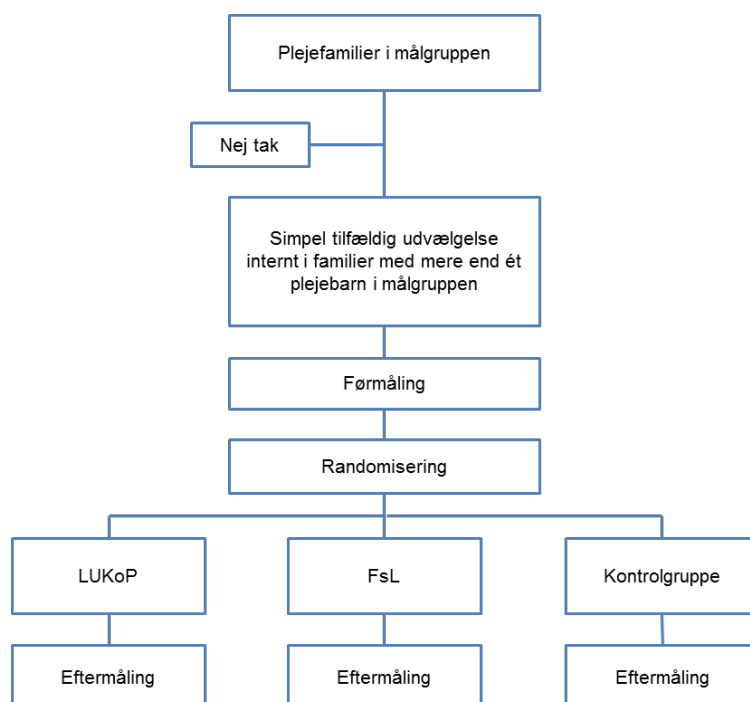
2.1.2 Trin i projektdesignet

I figur 2.1 har vi tydeliggjort de forskellige trin i projektdesignet.

Ikke alle plejefamilier, som blev inviteret og opfyldte inklusionskriterierne, sagde ja tak til at deltage i projektet. Hertil var der mange forskellige årsager, men ofte var årsagen, at der i forvejen var mange tiltag i gang omkring barnet (fx at barnet netop havde skiftet skole eller at barnet var i gang med en større udredning, modtog andre indsatser osv.), og at familierne derfor ikke mente, at deltagelse i projektet ville gavne barnet på det givne tidspunkt. Det har ikke været muligt at afdække karakteristika ved de plejefamilier, som ikke har haft et ønske om at deltage, da rekrutteringen er sket gennem deltager-skolerne.

I en række af de plejefamilier, som ønskede at deltage, faldt flere end ét plejebarn inden for målgruppen. I disse familier er der, som nævnt i forrige afsnit, foretaget en simpel tilfældig udvælgelse internt i familien, så ét barn er blevet udtrukket til at deltage. Ved ikke at lade plejeforældrene selv vælge, hvilket barn der skal tilmeldes projektet, sikres det, at deltagerne udgør et bredt udsnit af børn i familiepleje. Man kunne fx forestille sig, at plejeforældrene ville være tilbøjelige til at tilmelde det barn, som havde de største udfordringer, og at vi derfor ville få en overvægt af plejebørn med meget svære skoleproblemer.

Figur 2.1 Trin i projektdesignet.



For at kunne måle, om der er sket en udvikling i indsatsperioden, gennemføres både en før- og en eftermåling. Der gennemføres en førmåling, når plejefamilierne har tilmeldt sig projektet, hvor der foretages en kortlægning af barnets faglige og kognitive evner samt af dets trivsel og adfærd, ligesom barnets plejeforældre og kontaktlærer besvarer et spørgeskema (nærmere beskrivelse af kortlægningen findes senere i kapitlet). Først når denne førmåling er gennemført, trækkes der lod om, hvilken gruppe barnet skal deltage i – henholdsvis LUKoP, FsL eller kontrolgruppen.

Når indsatsperioden er slut efter ca. 18 måneder, gennemføres en eftermåling med samme procedurer som ved førmålingen.

Gennem hele projektforsløbet kan der forekomme bortfald, hvor barnet ikke længere kan deltage i indsatsen, fordi det ikke længere opfylder inklusionskriterierne.

2.2 Deltagere og rekruttering

Rekrutteringen i dette projekt har bestået af flere faser. Et godt samarbejde med kommuner og folkeskoler samt børnenes sagsbehandlere i forbindelse med samtykke fra biologiske forældre har været en forudsætning for, at vi kunne rekruttere deltagere til undersøgelsen.

For at imødekomme samtlige målgrupper i rekrutteringen har vi udviklet informationsmateriale, som er tilpasset henholdsvis kommuner, folkeskoler, plejefamilier og biologiske familier, som lægger vægt på den information, der er særlig relevant for deres bidrag til forsøget. Derudover har projektet haft sin egen hjemmeside, som har fungeret som en unik indgang for de forskellige grupper i projektet, hvor de havde adgang til bl.a. informationsvideoer om indsatser, links til anden forskning på området, beskrivelser af designet, effektmålingen, tidsplanen for forsøget osv. Endelig har projektet haft et direkte telefonnummer og en projektmål, hvor deltagere har kunnet kontakte en projektmedarbejder direkte med spørgsmål.

For at et barn kunne tilmeldes projektet, skulle det opfylde en række inklusions- og eksklusionskriterier, som fremgår nedenfor.

Inklusionskriterier

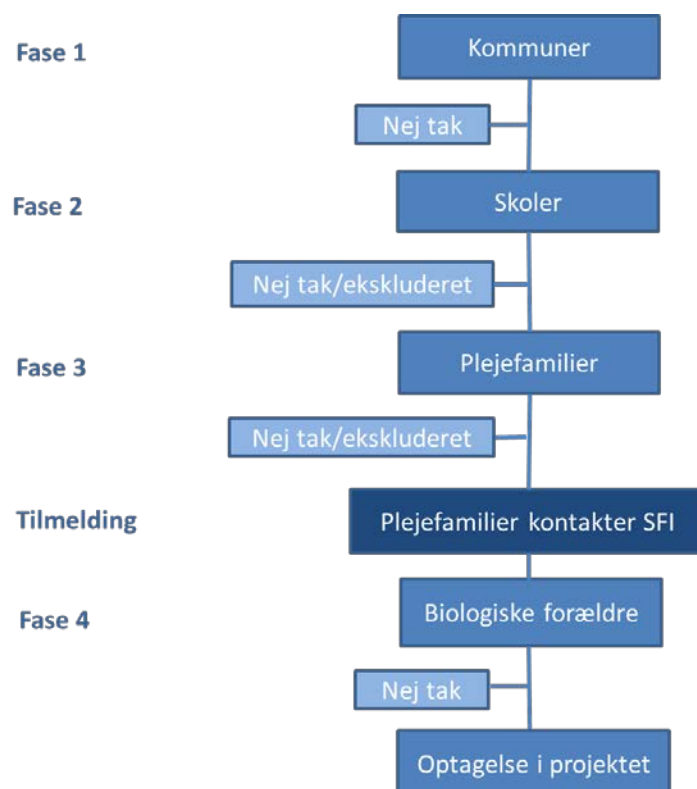
- Anbragt i familiepleje
- Går i 1-7. klasse
- Plejeforældre forstår og taler dansk.

Eksklusionskriterier

- Går i specialklasse, på specialskole eller privatskole
- Har gennemgribende udviklingsforstyrrelser
- Der er planlagt hjemgivelse inden sommerferien 2016.

Screening af ovenstående kriterier blev foretaget telefonisk af en projektmedarbejder fra SFI med samtlige tilmeldte familier ud fra et standardiseret spørgeskema. Rekrutteringsprocessen var illustreret i figur 2.2, og den gennemgås fase for fase i det følgende.

Figur 2.2 Rekrutteringsproces for projektet.



Fase 1. Første fase af rekrutteringen bestod i at kontakte kommuner og få deres tilsagn til at invitere kommunens relevante folkeskoler med i projektet. Afhængigt af organiseringen i den enkelte kommune sendte vi en invitation pr. mail til ledelsen i skole- eller socialforvaltningen med informationsmateriale om projektet. Hvis kommunen ikke selv gav en tilbagemelding til SFI, kontaktede vi forvaltningen telefonisk. Hvis kommunen takkede ja til at deltage, bad vi forvaltningen udarbejde en liste over de folkeskoler, som havde anbragte elever inden for aldersgruppen i projektet.

Fase 2. Fordi deltager-skolerne i projektet skulle påtage sig en større forpligtelse i forbindelse med rekrutteringen af plejefamilier, dataindsamlingen og implementeringen af LUKoP, var det nødvendigt at sikre os, at skolerne havde sagt ja til at deltage, før vi inviterede plejefamilierne.

På baggrund af den skoleliste, som kommunen havde udarbejdet til SFI, kontaktede vi skolelederne af de pågældende skoler pr. mail med information om projektet og en invitation til at deltage. De skoler, som ikke gav SFI en tilbagemelding, blev kontaktet pr. telefon til en samtale om projektet, hvorefter skolelederen besluttede, hvorvidt skolen ville deltage.

Fase 3. De kommuner og skoler, som var inviteret og havde sagt ja til at deltage i projektet, blev alle sammen inviteret til et kickoffmøde, som blev afholdt i hver af de deltagende kommuner for skoleledelsen, andet relevant skolepersonale og ledelsen og/eller medarbejdere fra forvaltningerne. Til mødet modtog deltagerne yderligere information om projektets forløb, indsatsernes indhold og de konkrete opgaver, som de skulle påtage sig i forbindelse med projektet. Samtidig blev skolelederne instrueret i deres opgave med at rekruttere de plejefamilier, som var tilknyttet deres skole, og de modtog "informationspakker", som de skulle udlevere til de plejefamilier på skolen, som havde et plejebarn i aldersgruppen. Pakkerne indeholdt en invitation, en brochure, samt information om, hvordan plejefamilierne kunne kontakte SFI for at tilmelde sig. Tilmeldingen kunne foregå enten pr. mail, telefonisk, eller via SFIs hjemmeside. I nogle kommuner deltog kommunens familieplejekonsulenter tillige i rekrutteringen.

Fase 4. Når en plejefamilie havde tilmeldt sig, var blevet screenet og godkendt og havde underskrevet en samtykkeerklæring, blev der indhentet stiltiende samtykke fra de biologiske forældre. Dette skete gennem barnets sagsbehandler, som overleverede informationsmateriale til de biologiske forældre med tydelige kontaktoplysninger til SFI (pr. mail, sms, direkte telefon og via hjemmesiden) samt en beskrivelse af deres rettigheder til at sige nej tak eller på ethvert tidspunkt at kunne afbryde forsøget. I enkelte tilfælde havde vi samtaler med biologiske forældre, som havde spørgsmål vedrørende indsatsernes indhold, men vi oplevede ingen frafald af denne årsag.

2.2.1 Etiske overvejelser – rekruttering

Som rekrutteringsprocessen viser, har vi ikke kontaktet plejefamilierne direkte. Vi har derimod bedt skolerne om at rekruttere plejefamilierne, bl.a. for at sikre, at der ikke sker nogen overtrædelser i forhold til behandlingen af deltagerens personlige oplysninger. Det vil sige, at plejeforældrene forbliver anonyme og ukendte for SFI, indtil plejeforældrene selv kontakter os. Ligeledes sikrer skolernes egen rekruttering til projektet, at skolerne selv er motiverede for at indgå i undersøgelsen og indsatserne, og at de – ud fra deres eget kendskab til familierne – kan tale med familierne om projektet på en måde, der er meningsfuld for dem. Omvendt kan en risiko være, at skolerne kan have været særligt motiverede til at rekruttere plejefamilierne til de børn i målgruppen med den største problemlast. Dette er søgt forebygget ved at afholde kickoffmøder med samtlige skoleledere i projektet, hvor bl.a. begrundelser for at inkludere hele målgruppen og rekrutteringsdesignet blev grundigt beskrevet. Ligeledes har SFI været bekendt med antallet af børn i målgruppen på de enkelte skoler, og projektmedarbejdere har løbende været i tæt løbende kontakt med alle skoler omkring skolens rekruttering.

Ved at sikre, at skolerne har samtykket til at deltage i projektet, før plejefamilierne inviteres, forhindrer vi desuden eventuelle konflikter mellem plejefamilie og barnets skole i at opstå, hvis en plejefamilie tilmelder sig i håb om en ekstra skolestøttende indsats, og det senere viste sig, at skolen ikke ønskede at deltage.

Alle deltagende plejefamilier har underskrevet en samtykkeerklæring ved tilmelding for at sikre, at plejeforældrene er helt indforståede med og fuldt ud informerede om omfanget af projektet, herunder effektmålingen, randomiseringen, deltagelse i indsatserne osv.

På grund af projektets og interventionernes karakter er der kun indhentet stiltiende samtykke fra biologiske forældre, og det er sikret, at alle børnenes sagsbehandlere har talt med og/eller udleveret informationspakken fra SFI om projektet og indsatserne. Gennem barnets sagsbehandler informeres de biologiske forældre desuden tydeligt om muligheden for at afvise barnets deltagelse i projektet på et hvilket som helst tidspunkt.

2.2.2 Rekrutteringsmål – styrkeberegning

Baseret på resultater af evalueringen af det svenske "SkolFam"-program, som var tilgængelig i 2012, da dette projekt blev iværksat, forventede vi, at LUKoP kunne have en medium effekt på 0,4 (Cohen's d). Studier, som har undersøgt effekten af tutorprogrammer, indikerer, at vi kan forvente en lignende effekt på op mod 0,4 (Cohen's d).

Med en effektstørrelse på 0,4 i en tosidet test, alpha level 0,05, power 0,80, med en forventet intra-correlation coefficient (ICC) på 0,05 og en forventet korrelation mellem før- og eftermåling på 0,6 ($r^2 = 0,36$), havde vi brug for 64 børn i hver af de tre interventionsgrupper, dvs. i alt 192 deltagere.

2.3 Randomisering

I forskning betyder randomisering, at deltagerne allokeres tilfældigt til de forskellige grupper i undersøgelsen gennem lodtrækning. I denne undersøgelse anvender vi individuel randomisering. Det vil sige, at det er de enkelte deltagerbørn, der er blevet randomiseret til en gruppe (LUKoP, FsL eller kontrolgruppe), og ikke hele grupper eller "clustre" som fx ved randomisering af hele kommuner eller hele skoler.

I dette studie har vi endvidere benyttet os af "blokrandomisering", hvor en computer har inddelt randomiseringsnøglen i blokke af 6 eller 7 pladser med 2-3 pladser til hver gruppe (LUKoP, FsL eller kontrolgruppe) i tilfældig rækkefølge i hver blok. Metoden garanterer, at der ikke sker en tilfældig skævfordeling i allokeringen, så en af grupperne bliver væsentligt større end de øvrige uanset antallet af deltagere (Togerson & Togerson, 2008). Ydermere har blokrandomisering været nødvendig af praktiske grunde i denne undersøgelse for at sikre rullende optag til LUKoP-indsatsen over et halvt skoleår, således at de ledende psykologer i LUKoP havde tid til at igangsætte alle de LUKoP-teams, der hver især skulle intervenere for et barn (det blev i alt 48 teams). Uden blokrandomisering kunne tilfældigheder have betydet, at pladserne i de enkelte grupper var blevet allokeret i store klynger, eller – teoretisk set – at alle pladser i en gruppe var blevet udtrukket lige efter hinanden, og at nogle børn da skulle have ventet i uger eller måneder på, at psykologerne havde tid til at påbegynde indsatsen. Blokrandomiseringsdesignet sikrede således, at allokering til indsatserne kunne forløbe over hele rekrutterings- og opstartsfasen fra august til december 2014.

2.4 Simpel tilfældig udvælgelse (simple random sampling)

I denne undersøgelse har vi endvidere anvendt simpel tilfældig udvælgelse, også kaldet "simple random sampling" til at udvælge ét barn pr. plejefamilie. Når man i forskning bruger "random sam-

pling” betyder det, at deltagerne er tilfældigt udvalgt til at deltage i forskningen gennem lodtrækning mellem alle individerne i den population, man skal undersøge (Togerson & Togerson, 2008). Det gør vi for at undgå kontamination mellem kontrol- og indsatsgrupper og af etiske hensyn. Fordi vi i forsøget anvender individuel randomisering, betyder det i praksis, at børn, der bor i samme plejefamilie, kan blive tildelt forskellige grupper i undersøgelsen – fx kan det ene barn i en plejefamilie med to børn i målgruppen blive tildelt kontrolgruppe og det andet barn FsL. Uden random sampling ville dette scenarie i praksis betyde, at plejeforældrene kun måtte anvende tutorprogrammet på det barn, der blev tildelt FsL. For at overkomme dette praktiske og etiske dilemma er kun ét plejebarn blandt alle plejebørn i familien, som opfyldte inklusionskriterierne, blevet tilfældigt udvalgt til at deltage i undersøgelsen. ”Random sampling” af deltagere til undersøgelsen har betydet, at kun 153 ud af 201 børn, som opfyldte inklusionskriterierne i de tilmeldte familier, er blevet indlemmet i undersøgelsen.

2.5 Implementering af LUKoP

Vi har undersøgt implementeringen af LUKoP-indsatsen i delrapport II ”Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport II: Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen” (Andersen & Eiberg, 2017). De mest relevante resultater præsenteres for at give en forståelse for de forudsætninger, som indsatsen har haft.

Undersøgelsen viste en meget høj implementeringsgrad af LUKoP-modellen, både når det gjaldt den indledende og den afsluttende kortlægning, afholdelse af både formøder og teammøder samt arbejdet med LUKoP-planen, både i dialogen samt opsætningen af mål og indsatser.

Dog så vi også en række udfordringer. Bl.a. formåede cirka en tredjedel af LUKoP-teamene ikke at leve op til kriterierne for teamets sammensætning eller kravet om fast deltagelse på teammøderne. Vi så også, at 52 pct. af børnene ikke deltog fast på feedbacksessionerne.

Da vi undersøgte, hvilke fokusområder der havde været i den skolestøttende indsats i LUKoP-teamene, fandt vi, at faglige mål for barnets udvikling kun udgjorde cirka en tredjedel af alle målsætninger, hvorfor der var flest målsætninger omkring den almene udvikling. Den målsætningstype, som på tværs af alle teammøder udgjorde den største andel, var mål for barnets mentaliseringsevne og selvopfattelse (18 pct.), der omhandler problematikker omkring bl.a. barnets selvtillid og selvopfattelse, bl.a. barnets opfattelse af egne evner og dets evne til at sætte sig i andres sted. Dernæst udgjorde målsætninger omkring barnets relationer, eksekutive funktioner og kognitive udvikling og læsning de næststørste andele, alle med en gennemsnitlig andel på 13 pct. Målsætninger omkring relationer omhandler ofte barnets relationer til klassekammerater, mens målsætninger omkring udviklingen af eksekutive funktioner og kognition bl.a. omhandler mål om, at barnet skal lære at fokusere sin opmærksomhed, lære at planlægge sine opgaver og prioritere rækkefølgen, eller få bedre impuls kontrol.

Den målsætningstype, som udgjorde den mindste andel af alle målsætninger på tværs af LUKoP-forløbene var målsætninger omkring fravær (2 pct.), hvor indsatserne fx kan være at skrive sedler om ændringer i skemaet, lave lister over dagsstrukturer og at holde små pauser i løbet af skoledagen. Målsætninger omkring børnenes almene sproglige udvikling udgjorde 5 pct. og omhandlede bl.a. målsætninger og indsatser med fokus på at forbedre barnets ordforråd, begrebsapparat og omverdensforståelse. Den tredjemindste andel af målsætningerne udgjordes af kategorien ”Adfærdsregulering” (7 pct.), som fokuserer på ændringer af barnets adfærd, fx i forhold til initiativtagning, konflikthåndtering, hjælpsomhed osv.

De resterende måltyper udgjorde en "midterkategori". Det drejer sig om mål omkring emotionel regulering, som udgjorde 8 pct. af målsætningerne, og omhandler fx håndtering af angst, vrede, uro osv. Målsætninger i matematik udgjorde 10 pct., og andre faglige mål udgjorde 11 pct. og omhandlede i overvejende grad andre danskfaglige mål som fx skriftlig eller mundtlig dansk, men også fag som engelsk, idræt, biologi, håndværk/design, natur og teknik samt mundtlig deltagelse på tværs af fag.

Generelt arbejdede teamene i langt størstedelen af målsætningerne både aktivt og konstruktivt. Matematik var dog den måltype, der oftest ikke blev arbejdet tilstrækkeligt med, eller som slet ikke blev iværksat. Samtidig var mål i læsning den faglige måltype, hvor teamene i størst omfang opnåede målsætningerne.

Da vi så nærmere på aktivitetstyperne, så vi samme tendens som under målene – at faglige aktiviteter samlet set udgør mindre end en tredjedel af aktiviteterne (29 pct.). Langt de fleste faglige aktiviteter var ustrukturerede aktiviteter, og de blev primært varetaget i den almindelige undervisning eller i lektiecafeen. Den største andel af aktivitetstyperne blev udgjort af pædagogiske og didaktiske aktiviteter (i alt 37 pct.) og bestod typisk af understøttende indsatser, som sigter på at give barnet større udbytte af den almindelige undervisning. Socialt støttende indsatser udgjorde samlet set 28 pct. og omhandlede tiltag med fokus på relationsdannelse og udvidelse af barnets sociale netværk. Aktiviteter omkring barnets helbred og sundhed, herunder spisevaner, medicinforbrug, smerter og motorik, udgjorde den mindste andel af aktiviteterne i LUKoP-forløbene (5 pct.).

Den største andel af implementeringsansvaret for aktiviteterne blev tildelt de faste teammedlemmer (og ofte i fællesskab): kontaktlæreren, en speciallærer samt plejeforældrene. Samlet set havde kontaktlærerne ansvar for 55 pct. af de samlede aktiviteter. Herefter fulgte plejeforældrene og speciallærerne, som havde ansvar for nogenlunde lige store andele af aktiviteterne, henholdsvis 38 og 36 pct. Kontaktlærerne stod i særdeleshed for de fagligt understøttende aktiviteter, mens speciallærerne generelt fik tildelt en større andel af ansvar inden for de strukturerede aktiviteter, herunder de fagligt strukturerede indsatser. Generelt blev de største andele af ansvar tildelt plejeforældrene inden for ustrukturerede aktivitetstyper, og særligt socialt støttende aktiviteter og mindre intensive faglige indsatser såsom læsning med barnet hjemme.

For en mere dybdegående gennemgang af både den kvantitative og den kvalitative implementeringsanalyse samt erfaringer, udfordringer og anbefalinger i forbindelse med implementeringen af LUKoP, henvises til delrapport II "*Skolestøtte til børn i familiepleje - Delrapport II: Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen*" (Andersen & Eiberg, 2017).

2.6 Implementering af FsL

Implementeringen af Forældre som Lektiehjælpere (FsL) er undersøgt på baggrund af monitoringsdata, som er indsamlet ved hjælp af logbøger, som plejeforældrene har udfyldt hver uge i de i alt 40 uger, som indsatsen varede. Derudover har plejeforældrene afslutningsvist udfyldt et evalueringsskema, hvor der er blevet spurgt ind til deres arbejde med FsL. Hele implementeringsanalysen findes i delrapport III "*Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport III: Et implementeringsstudie af 'Forældre som lektiehjælpere'*" (Andersen, Eiberg & Blomqvist, 2017), men i dette afsnit opremses de vigtigste fund, som kan være med til at kaste lys over de resultater, vi finder i effektanalysen.

I løbet af indsatsperioden falder tidsforbruget på lektier ikke – der bruges i gennemsnit lige over 2 timer på lektier om ugen. Der bruges mest tid på lektielæsning og faglig træning i dansk med et gennemsnit på 1 time og 9 minutter om ugen. Der arbejdes også med matematik, men kun 46 minutter om ugen i gennemsnit.

Jo længere vi bevæger os hen i forløbet, desto mindre arbejdes der med de materialer (i form af e-bøger), som plejeforældrene har fået stillet til rådighed i indsatsen. I stedet bliver lektier fra skolen den dominerende aktivitet, hvilket kan tyde på, at plejefamilierne falder tilbage i gamle rutiner og erstatter arbejdet med e-bogen med skolelektier.

I tråd med at plejeforældrene i højere grad beskæftiger sig med lektier fra skolen, ser vi også, at deres forberedelsestid falder markant i forløbet, hvilket igen tyder på, at mange familier nedprioriterer at sætte sig ind i nyt materiale og metoder, som e-bogen kræver. Det er dog også muligt, at plejeforældrene er blevet mere rutinerede og derfor ikke behøver så lang forberedelsestid mere. I den første uge bruger familierne således 1 time og 4 minutter på forberedelse i gennemsnit, mens de i den sidste uge bruger så lidt som 1 minut i gennemsnit. Der sker desuden et skift i, hvem der har ansvaret for den faglige træning i hjemmet. I begyndelsen af interventionsperioden er der tendens til, at lektielæsningen i højere grad er et fælles projekt mellem plejemor og plejefar, men dette skifter, når vi kommer lidt længere hen i forløbet, hvor det i stedet bliver plejemoren, der som oftest står for at læse lektier og træne fagligt med barnet.

Desværre sker der løbende et frafald med hensyn til, hvor mange plejeforældre der udfylder logbøgerne, hvilket betyder, at vi ikke kan følge med i samtlige plejeforældres faglige træning derhjemme. I de første uger af forløbet udfyldte 38 ud af 53 plejefamilier logbogen, mens det kun gjorde sig gældende for 25 plejefamilier den sidste uge. Det dalende antal besvarelser kan have betydning for det resultat, vi får i implementeringsanalysen. Det er muligt, at de plejeforældre, som ikke formår at udfylde logbøgerne, også er dem, der ikke får arbejdet aktivt med indsatsen.

Med udgangspunkt i plejeforældrenes løbende kommentarer i logbøgerne og en afsluttende evaluering peger implementeringsanalysen også på en række barrierer, som har betydning for implementeringen af FsL. Den afsluttende evaluering har plejeforældrene udfyldt i forbindelse med den sidste logbog, og den var udformet som et spørgeskema med spørgsmål om deres oplevelser med FsL-indsatsen og e-bøgerne samt eventuelle udfordringer i forbindelse med forløbet. Derudover har vi løbende haft telefonisk kontakt med plejeforældrene, ligesom vi fik tilbagemeldinger om forløbet fra plejeforældrene på genopfriskningskurset.

Barriererne for implementeringen af FsL kan være komplekse og have flere årsager. Flest plejefamilier peger på "at få motiveret barnet" som den største udfordring (42,1 pct.). I denne forbindelse nævner flere plejeforældre bl.a., at den længere skoledag (i forbindelse med indførelsen af hel-dagsskole fra august 2014) og deltagelse i lektiecaféer som en fast del af børnenes skolegang betyder, at det enkelte barn i nogle tilfælde er træt og uoplagt, når det kommer hjem, og har svært ved opgaverne. Det kan også være, at barnet har andre vanskeligheder, som fylder hverdagen. Andre plejeforældre nævner, at motivationen omvendt kan slippe op, fordi det supplerende materiale ikke er udfordrende nok.

Manglende tid i hverdagen er dog også en udfordring for mange (26,3 pct.). Det er for nogle plejefamilier svært at få plads til at gennemføre den ekstra lektieindsats, samtidig med at barnet skal passe sine fritidsaktiviteter og aftaler med venner og biologiske forældre. Dette får nogle plejeforældre til at nedprioritere den faglige træning, som ligger ud over de almindelige skolelektier.

En anden væsentlig faktor, når det kommer til barrierer for implementeringen, er, at nogle plejefamilier har haft udfordringer med e-bogen. 10,5 pct. oplever, at den største udfordring i forbindelse med den faglige træning er at finde opgaver, der passer til barnets faglige niveau (10,5 pct.). Derudover har flere plejeforældre nævnt, at de har haft problemer med at få e-bøgerne til at fungere. Nogle få familier har desuden oplevet motivation og forberedelsen af træningen som de største udfordringer (5,3 pct.), mens andre ser konflikter med barnet som den væsentligste udfordring (5,3 pct.). I forbindelse med førmålingen udfyldte plejeforældrene desuden et spørgeskema, hvor de bl.a. blev bedt om at svare på, hvilken gruppe de håbede mest på at komme i, henholdsvis kontrol-, FsL- eller LUKoP-gruppen. Her svarede kun 8,6 pct. af plejemødrene og 6,3 pct. af plejefædrene, at de specifikt havde et ønske om at komme i FsL-gruppen. At en så begrænset andel af plejeforældrene har været motiveret for at få denne indsats, kan derfor allerede fra starten have haft indflydelse på motivationen for at implementere og gennemføre indsatsen.

2.7 Spørgeskemaer og test

Data til undersøgelsen er blevet indsamlet ved en før- og en eftermåling. Førmålingen blev gennemført, inden børnene var blevet randomiseret til en af grupperne i undersøgelsen, og igen ca. 18 måneder senere efter afslutningen af indsatsen. Indsatserne sigter på at forbedre først og fremmest børnenes faglige kompetencer, og endvidere at understøtte deres almene forudsætninger for indlæring og trivsel i skolen. I denne undersøgelse måler vi derfor effekten af indsatserne, først og fremmest på børnenes evner i matematik og læsning. Derudover måler vi også, om indsatserne har positiv effekt på børnenes kognitive udvikling, indlæringskompetence, trivsel og adfærd. Data er indsamlet gennem validerede standardiserede måleinstrumenter, herunder både spørgeskemaer og performancetest. Performancetest er en type test, hvor barnet skal præstere noget under testningen, og hvor udfaldet heraf er resultatet – fx en læsetest eller en IQ-test. I dataindsamlingen har både barnet, dets plejeforældre og kontaktlærer besvaret et elektronisk spørgeskema. Ligeledes har barnet gennemgået en række faglige og kognitive performancetest. Barnet er testet i læsning og matematik af en faglærer på barnets skole, mens en psykolog har testet barnets kognitive funktioner samt bistået barnet med at udfylde et spørgeskema om dets trivsel og selvbillede. Både den psykologiske og den faglige testning er foregået på barnets skole, oftest fordelt over to dage, dvs. med fire testdage i alt. Enkelte børn er testet derhjemme.

Udover de validerede, standardiserede testinstrumenter har børnenes plejemødre, plejefædre og kontaktlærere udfyldt et survey med en række baggrundsplysninger og vurderinger af barnets skolesituation, bl.a. om nuværende støtteordninger, læringsmiljøet i hjemmet, trivsel i skolen og lignende. Alle lærerbesvarelserne af test og surveys i undersøgelsen er næsten uden undtagelse udfyldt af barnets kontaktlærer. I de tilfælde, hvor det ikke har været en kontaktlærer, har det været en anden af barnets primære undervisere.

Effekten af de skolestøttende indsatser måles ved at sammenligne spørgeskemabesvarelserne og testresultaterne fra før- og eftermålingen for henholdsvis børn i LUKoP, FsL og kontrolgruppen.

Overordnet består effektmålene i:

- Børnenes færdigheder i matematik og læsning
- Børnenes kognitive udvikling
- Børnenes trivsel og adfærd
- Børnenes indlæringskompetence.

Effektmålene tager udgangspunkt i validerede testinstrumenter, som har vist gode måleegenskaber i forbindelse med at afdække ovenstående aspekter af børns udvikling. Alle spørgeskemaer og test var på forhånd oversat og valideret på dansk. Ikke alle anvendte instrumenter har danske normer, men alle er normeret i lande som vi normalt sammenligner os med, herunder England, USA og Canada. Disse normdata er anvendt som sammenligningsgrundlag i undersøgelsen, og det fremgår af beskrivelserne af de enkelte instrumenter, hvis udenlandske normer er anvendt.

2.7.1 Effektmåling af barnets faglige evner

Matematikfærdigheder og læseevne er centrale effektmål, fordi hovedformålet med den skolestøttende indsats er at forbedre børnenes faglige færdigheder. Børnenes faglige færdigheder afdækkes med tre eller fire forskellige test, afhængigt af barnets alder: Matematik Grundlæggende BH-10. klasse (MG), Ordlæseprøve (OL), Sætningslæseprøve (SL) som gives til alle, samt Tekstlæseprøve (TL), som gives til børn fra 5. klasse og opefter. Alle test er performancetest og administreres af en faglærer. Hver enkelt testtype gennemgås i det følgende.

2.7.1.1 Læsning

Læseevne består af to lige vigtige komponenter: afkodning og forståelse.

Afkodning omfatter den tekniske side af læseprocessen, hvor bogstaverne genkendes og sammenkobles. Afkodning er derfor den proces, hvorigennem barnet knækker læsekoden. Først når afkodningen er automatiseret, kan barnet fokusere på indholdet – dvs. på at forstå teksten.

Forståelse af det, der læses, omfatter de processer, hvor barnet bearbejder sætninger og tolker indholdet i teksten. Forståelsen har således at gøre med både den sproglige bearbejdning og selve tolkningen ud fra sammenhængen i teksten. For at kunne læse og forstå en tekst må man derfor også have en vis grad af omverdensforståelse.

I undersøgelsen anvender vi et kombineret læsemål, hvor vi gennem to eller tre test, alt efter barnets alder, tester både barnets afkodningsevne og læseforståelse.

Ordlæseprøve 1 og 2

Formålet med Ordlæseprøven (OL) er at undersøge elevens færdighed i at læse ord. I ordlæsning testes i særdeleshed børnenes afkodningsevne og i mindre grad deres læseforståelse.

Udviklingen af OL påbegyndtes i 2006. I 2008 gennemgik prøvematerialet to pilotafprøvninger, og i 2009 foretog man indsamlingen af de repræsentative normer, som skulle danne baggrund for standardiseringen af prøverne – dette foregik over to omgange, både om foråret og om efteråret.

Prøven findes i to udgaver, henholdsvis OL 1 og OL 2. OL 1 er normeret til elever i 1. og 2. klasse, mens OL 2 er normeret til elever i 2. til 5. klasse. I denne undersøgelse har børn i 1. klasse gennemgået OL 1, og børn fra 2. klasse og opefter har gennemgået OL 2. En nærmere beskrivelse af de to prøver ses i tabel 2.1.

Tabel 2.1 Ordlæseprøve (OL) 1 og 2.

Prøve	Klassetrin	Målgruppe	Formål	Indhold
OL 1	1.-2. klasse	Begynderlæsere	Fokus på den elementære ordlæsning	Kortere lydrette eller lyd nære ord
OL 2	2.-5. klasse	Læsere, der kan OL 1	Rettet mod den mere udbyggede ordlæsning	Sværhedsgraden starter, hvor Ordlæseprøve 1 slutter, men øges løbende til længere og mere uregelmæssige ord.

Prøven er opbygget som multiple choice, hvor eleven præsenteres for rækker af fire billeder med tilhørende ord. Eleven skal sætte kryds dér, hvor han/hun mener, at billede og ord passer sammen. Løsningen indebærer dermed både afkodning og ordforståelse. Sværhedsgraden af de enkelte ord stiger, jo længere i prøven barnet kommer – fra korte, lydrette ord til længere og mere komplekse ord.

Eleven får maksimalt fire minutter til at gennemføre prøven, og det er ikke meningen, at eleven skal nå at gennemføre samtlige opgaver. Resultatet af prøven er bl.a. en angivelse af sikkerhed (procenten af rigtige opgaver), hastighed (antal sekunder pr. opgave), antal fejlbesvarelser og antal oversprungne opgaver. Til fortolkning af elevens resultater har man udviklet et kategorisystem, som baserer sig på forholdet mellem læsedimensionerne "sikkerhed" og "hastighed". Da sikkerheden går forud for hastigheden, fordi hastigheden først for alvor øges, når eleven er sikker i sine svar (når afkodningen er automatiseret), inddrages hastigheden ikke i de laveste kategorier. Kategorisystemet ses i tabel 2.2. Kategorisystemet består af fem kategorier for OL 1 og seks kategorier for OL 2.

Tabel 2.2 Kategorisystem for Ordlæseprøve (OL) 1 og 2.

Kategorier og kriterier	Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser	
OL 1	Sikkerhed	< 40 pct.	Mindst 40 pct.	Mindst 80 pct.	Mindst 90 pct.	Mindst 95 pct.	
	Hastighed	-	-	Mindre end 40 besvarede (> 6 sekunder pr. opgave)	Mindst 40 besvarede (< 6 sekunder pr. opgave)	Mindst 60 besvarede (< 4 sekunder pr. opgave)	
OL 2	Sikkerhed	< 40 pct.	Mindst 40 pct.	Mindst 80 pct.	Mindst 90 pct.	Mindst 95 pct.	Mindst 95 pct.
	Hastighed	-	-	Mindre end 60 besvarede (> 4 sekunder pr. opgave)	Mindst 60 besvarede (< 4 sekunder pr. opgave)	Mindst 80 besvarede (< 3 sekunder pr. opgave)	Mindst 120 besvarede (< 2 sekunder pr. opgave)

Kilde: Gengivet fra Møller & Juul, 2012a.

Før-fasen omfatter besvarelser, hvor eleven har så få rigtige (under 40 pct.), at der med høj sandsynlighed er tale om, at eleven har gættet sig frem til svarene og derfor ikke kan løse opgaver på før-fase-niveau. I *Erkendelsesfasen*, derimod, er eleven ved at tillære sig, hvordan opgaverne løses, og har opnået en højere sikkerhed (over 40 pct.). Der er dermed ikke længere tale om, at barnet gætter sig frem til svarene. Besvarelsen er dog stadig meget usikker, da der er fejl i mindst hver 5. opgave.

I *Stabiliseringsfasen* opnår eleven færre fejl og har en sikkerhedsprocent på over 80. Eleven har dermed tillært sig, hvordan opgaverne løses, men i denne kategori inddrages tiden som faktor, hvilket betyder, at barnet også skal være i stand til at løse opgaverne hurtigt. Kategorien omfatter dermed både besvarelser, hvor eleverne har løst forholdsvis få opgaver med få fejl, og besvarelser, hvor eleven har løst mange opgaver men med en del fejl. For at eleven kan rykke sig op i den

næste kategori, kaldet *Beherskelsesfasen*, skal eleven opnå en sikkerhed på over 90 pct., samtidig med at hastigheden øges. I denne kategori løser eleven opgaverne forholdsvis sikkert, men sikkerheden og/eller hastigheden er endnu ikke så høj, at der er tale om en automatisering af læseprocessen. I *Automatiseringsfasen*, derimod, viser elevens læsning tegn på at være ved at blive automatiseret, dvs. på at eleven dermed ikke i lige så høj grad skal overveje sine svar. Her er sikkerheden på over 95 pct., samtidig med at læsehastigheden er høj.

I OL 2 kan eleven med sin besvarelse yderligere kategoriseres som *Elitelæser*, hvis både læsehastigheden er meget høj (højest to sekunder pr. opgave), og hvis eleven samtidig når frem til de allersværeste ord i prøven med en sikkerhed på over 95 pct. (Møller & Juul, 2012a).

På baggrund af kategoriseringerne kan man sige, at en sikker læser i ordlæsning som minimum placerer sig i beherskelsesfasen. Omvendt kan man sige, at før-fasen og erkendelsesfasen kendetegner børn, der ikke har et funktionelt ordlæseniveau.

Sætningslæseprøve 1 og 2

Formålet med Sætningslæseprøven (SL) er at undersøge elevens generelle niveau i sætningslæsning. I sætningslæsning testes i særdeleshed afkodning og til en vis grad læseforståelse. SL er udviklet sideløbende med OL, dvs. at den i 2008 gennemgik to pilotafprøvninger, mens man i foråret og efteråret 2009 foretog indsamlingen af de repræsentative normer, som skulle danne baggrund for standardiseringen af prøverne.

Ligesom OL findes SL i to udgaver, som ses i tabel 2.3. SL 1 er normeret til begynderlæsere (1. og 2. klasse) og tester den elementære sætningslæsning med fokus på korte sætninger og lydrette ord, mens SL 2 er normeret til elever i 2. til 5. klasse og fokuserer på en mere udbygget sætningslæsning. Sværhedsgraden i SL 2 starter, hvor SL 1 stopper, men bliver derefter gradvist øget til længere sætninger, hvori der indgår lange og uregelmæssige ord.

I denne undersøgelse har børn i 1. klasse gennemgået SL 1, og børn fra 2. klasse og opefter har gennemgået SL 2.

Tabel 2.3 Sætningslæseprøve (SL) 1 og 2.

Prøve	Klassetrin	Målgruppe	Formål	Indhold
SL 1	1.-2. klasse	Begynderlæsere	Fokus på den elementære sætningslæsning	Korte sætninger og lydrette ord
SL 2	2.-5. klasse	Elever, der kan læse SL 1	Rettet mod den mere udbyggede sætningslæsning	Sværhedsgraden starter, hvor Sætningslæseprøve 1 slutter, men øges løbende til længere sætninger, hvori der indgår lange og uregelmæssige ord.

SL er opbygget som multiple choice med en testtid på maksimalt otte minutter. Prøven tester udviklingen i sætningslæsning, hvor barnet skal vurdere, hvorvidt sætning og billede passer sammen.

Resultatet af prøven er de samme informationer som i OL. Til fortolkning af elevens resultater benyttes samme kategorisering som ved OL, dvs. at man ser på forholdet mellem sikkerhed (procenten af rigtige opgaver) og hastighed (antallet af besvarede opgaver), men indholdet af kategorierne er forskelligt. Hastigheden inddrages ikke i den laveste kategori. I tabel 2.4 ses det, hvordan kategorierne er inddelt.

Tabel 2.4 Kategorisystem for Sætningslæseprøve (SL) 1 og 2.

Kategorier og kriterier		Før-fasen	Erkendelse	Stabilisering	Beherskelse	Automatisering	Elitelæser
SL 1	Sikkerhed	< 65 pct.	Mindst 65 pct.	Mindst 85 pct.	Mindst 95 pct.	Mindst 95 pct.	
	Hastighed	-	Færre end 32 besvarede	Mindst 32 besvarede	Mellem 56 og 75 besvarede	Mindst 76 besvarede	-
SL 2	Sikkerhed	< 40 pct.	Mindst 45 pct.	Mindst 85 pct.	Mindst 95 pct.	Mindst 95 pct.	Mindst 95 pct.
	Hastighed	-	Færre end 36 besvarede	Mindst 36 besvarede	Mellem 56 og 75 besvarede	Mindst 76 besvarede	Mindst 96 besvarede

Kilde: Gengivet fra Møller & Juul, 2012b.

I *Før-fasen* er sikkerheden så lav (under 65 pct.), at der med høj sandsynlighed kan være tale om gættesvar. Dermed er der ikke tegn på, at eleven er i stand til at læse forståsætningerne.

I *Erkendelsesfasen* svarer eleven rigtigt på en smule flere opgaver (mindst 65 pct.), men udviser stadig stor sikkerhed eller har en lav hastighed (SL 1: færre end 32 sætninger; SL2: færre end 36 sætninger).

I *Stabiliseringsfasen* er der tegn på, at eleven er ved at stabilisere sin sætningslæsning, men eleven udviser stadig nogen usikkerhed eller lav hastighed. Her har eleven besvaret minimum 32 (SL 1) og 36 (SL2) opgaver og har svaret rigtigt på mindst 85 pct. af opgaverne. Eleven ved her, hvordan opgaven skal løses, men mangler stadig at kunne løse opgaverne hurtigere, samtidig med at svaret bliver korrekt.

I *Beherskelsesfasen* besvarer eleven prøven med stor sikkerhed og god hastighed (mindst 95 pct. rigtige svar og mellem 56-75 besvarede opgaver). Det er dog først i *Automatiseringsfasen*, at eleven svarer både sikkert og hurtigt og kan opretholde niveauet, selv når han/hun præsenteres for de noget længere sætninger i slutningen af prøven. Eleven besvarer mindst 95 pct. af opgaverne rigtigt og når mindst 76.

Et sidste niveau, som kun findes i SL 2, er *Elitelæser*, som omfatter de elever, som besvarer mindst 96 opgaver og får mindst 95 pct. rigtige og dermed besvarer prøven både sikkert og meget hurtigt (Møller & Juul, 2012b).

På baggrund af kategoriseringerne kan man sige, at en sikker læser i sætningslæsning som minimum placerer sig i beherskelsesfasen. Omvendt kan man sige, at før-fasen og erkendelsesfasen kendetegner børn, der ikke har et funktionelt sætningslæseniveau.

Udvikling af normer for de ældste børn i OL og SL

For at kunne sammenligne børnenes læseudvikling over tid har det været nødvendigt at anvende læsetest, hvor resultaterne kan sammenlignes direkte på tværs af klassetrin i 1.-8. klasse. Sådan en test har vi ikke kunnet finde på det danske marked. I denne undersøgelse har alle børn derfor gennemgået OL og SL, også elever i 6., 7. og 8. klasse. Da der ikke findes normdata for de ældste elever, har vi, på baggrund af en Tobit-regression, estimeret normen for de ældste elever i henholdsvis 6., 7. og 8. klasse, baseret på progressionen fra klassetrin til klassetrin for de eksisterende normer. På denne måde kan vi undersøge børnenes relative læseudvikling i forhold til normalpopulationen over tid på tværs af alle klassetrin og i takt med, at de enkelte børn bliver ældre.

TL 2-4 – tekstlæseprøverne (udgået af analysen)

TL-tekstlæseprøverne (TL) er udviklet til at kunne beskrive og vurdere større børn og unges samlede læsekompetence, og de måler afkodningsevne og i særdeleshed læseforståelse. Tekstlæseprøver af forskellig sværhedsgrad er administreret for elever fra 5. klasse og op. Der findes fem forskellige TL-prøver, som hver indeholder 4-6 delprøver. Prøverne er niveau-opdelt og favner forskellige klassetrin. Der skelnes bl.a. mellem forskellige læseformer, herunder bl.a. faglig læsning og intensiv læsning, som varierer fra delopgave til delopgave. I denne undersøgelse benytter vi i alt tre delprøver, én delopgave fra henholdsvis TL2, TL3 og TL4, som tager mellem 13 og 20 minutter at gennemføre. Resultatet af TL er imidlertid udgået af effektanalysen på grund af for få besvarelser.

Når vi har valgt at inkludere en læsetest af relativt høj sværhedsgrad, er det for at kunne måle udviklingen for alle børn over tid – også de allerbedste læsere i de ældste klasser, som allerede ved førmålingen forventes at ramme loftet i OL- og SL-prøverne. Efter undersøgelsen er gennemført, kan vi imidlertid konstatere, at børnene i undersøgelsespopulationen generelt er meget langt bagud i læseudvikling og gennemsnitligt befinder sig langt under aldersnormen. Flere end forventet, også af de ældste elever, som er meget ældre, end OL og SL er normeret til, viser sig i OL og SL som usikre læsere eller som slet ikke havende et funktionelt læseniveau. Meget få børn har derfor kunnet gennemføre TL-prøverne ved førmålingen. Ved eftermålingen er det fortsat få, selv om de ældste børn i undersøgelsen på dette tidspunkt står på tærsklen til at skulle påbegynde 9. klasse. Dette er en vigtig pointe i sig selv og viser, hvor stort efterslæbet er i børnenes læseudvikling generelt. Alt andet lige har så få børn deltaget i TL-prøverne, at vi ikke kan udføre analyser på grund af for få observationer, og resultaterne indgår derfor ikke i denne rapport.

2.7.1.2 MG – Matematik Grundlæggende

Der er udviklet en MG-prøve til hvert klassetrin fra 0. til 10. klasse, som tester elevernes grundlæggende færdigheder i matematik, og resultaterne kan sammenlignes direkte mellem klassetrin via standardiserede scorer. De enkelte prøver er repræsentative for det matematiske pensum på hvert klassetrin. MG bygger på 30 års erfaringer med at udvikle opgaver, som egner sig til at indgå som diagnosticerende prøver i matematikundervisningen. Opgaverne er afprøvet på 4.000 danske skoleelever fra 239 demografisk repræsentative skoler. De fleste af opgaverne i MG-prøverne er opbygget som multiple choice og rummer ukorrekte svarmuligheder, som dækker over typiske fejl, som ofte ses hos eleverne.

Der tages ikke tid på gennemførelsen af MG-prøverne, da formålet er at se, hvad eleven har lært samt *ikke* har tillært sig, men prøvetiden anslås typisk til at ligge et sted mellem 2 og 4 lektioner. Læreren må ikke hjælpe eleven til opgaveløsningen undervejs, men i tilfælde, hvor eleven har svært ved at læse, må læreren gerne sikre sig, at eleven forstår opgaven.

Resultatet af elevens besvarelse kan opgøres efter standardiserede scorer, C-værdier, som er baseret på en normalfordeling for hvert klassetrin. Der findes i alt 11 C-værdier (se tabel 2.5), som genereres på baggrund af antallet af korrekt løste opgaver.

Tabel 2.5 Fortolkning af standardiserede C-værdier i MG-prøverne (Matematik Grundlæggende) samt normalfordelingen i procent.

C-værdi	Andel af eleverne (baseret på normalfordelingen for hvert klassetrin)	Fortolkning
C0	1	Tyder på alvorlige indlæringsvanskeligheder
C1	3	
C2	7	
C3	12	Stoffet er usikkert indlært
C4	17	Standpunktet er under middel
C5	20	Standpunktet er middel
C6	17	Standpunktet er over middel
C7	12	Stoffet er sikkert indlært
C8	7	
C9	3	
C10	1	

Som det fremgår af tabel 2.5, omfatter C0 de lavest præsterende elever, mens C10 omfatter de højest præsterende (Hansen, 2012).

2.7.2 Effektmåling af barnets kognitive udvikling

Et andet væsentligt formål med den skolestøttende indsats er at forbedre børnenes kognitive funktion. Barnets kognitive formåen afdækkes med tre test: "Wechsler's Intelligence Scale for Children IV" (WISC IV), "Contingency Naming Test" (CNT) samt "Behavior Rating Inventory of Executive Function" (BRIEF). WISC IV og CNT er performancetest af barnet, og de foretages af en psykolog. BRIEF udfyldes af begge plejeforældre og barnets lærer.

Kognitiv udvikling er et centralt effektmål i denne undersøgelse, fordi de kognitive funktioner udgør fundamentet for faglig læring. Stress, traumer og understimulering i barndommen er alle faktorer, der påvirker børns kognitive udvikling i negativ retning, og som influerer på bl.a. deres sprogudvikling, hukommelse og eksekutive funktioner. Kognitive vanskeligheder har derfor konsekvenser for både indlæringssevnen og udviklingen af sociale færdigheder og emotionel regulering, og influerer dermed på hele barnets skoleliv.

Skolestøtte i det hele taget – og særligt omkring børn med komplekse vanskeligheder eller børn, som har været udsatte tidligt i livet – bør derfor ikke have et fagligt sigte alene.

2.7.2.1 Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV)

WISC IV er et standardiseret testbatteri til at måle grundlæggende kognitive funktioner og IQ hos børn og unge i alderen 6-16 år. Testen er udviklet af den amerikanske psykolog David Wechsler i 1940'erne og er løbende revideret. Den femte udgave af WISC blev lanceret på originalsprog i 2014. WISC er oversat til mange sprog og normeret i mange forskellige lande. Den første udgave af WISC blev oversat til dansk og normeret i årene 1958-1974, og den nærværende udgave, WISC IV, er oversat, valideret og normeret i 2008-2010. Testen er oversat af Anne Marie Sixtensen, og i den danske normering af WISC IV indgår 477 børn (Pearson, 2010).

WISC IV er en performancetest, som består af 15 delprøver af både sproglig, taktile og billedlig karakter. Der er bl.a. opgaver, hvor barnet skal benævne, hvad der mangler i en ufuldstændig

tegning, producere mønstre med brug af klodser på baggrund af et billedforlæg, benævne genstande ud fra sproglige ledetråde og bruge sin paratviden. Testens administrationstid er anslået til 60-80 minutter. Med WISC IV kan man beregne i alt seks sumscorer, kaldet IK-scorer, herunder en score for hele testen, en score for fuldskala-IK og fem indeksscorer. I tabel 2.6 ses en oversigt over alle indeks.

Tabel 2.6 Indeks i Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV).

Indeks	Indeks for-kortelse	Kognitiv funktion
IK for Hele Skalaen	HIK	Generel kognitiv formåen (IQ) (baseret på VRI, PRI, AI og FI)
Verbal Forståelse Indeks	VRI	Bl.a. sprogdannelse, sprogproduktion, verbal hukommelse, semantisk afkodning, abstrakt sproglig tænkning
Perceptuel Ræssonerings Indeks	PRI	Bl.a. visuel perception, visuel hukommelse, abstrakt ræssonerings
Arbejdshukommelse Indeks	AI	Primært evnen til at opbevare information midlertidigt i hukommelsen, forarbejde og manipulere den, samt i nogen grad koncentrationsevne
Forarbejdningshastighed Indeks (FI)	FI	Bl.a. processeringshastighed, opmærksomhed, impulshæmning samt evne til at arbejde under tidspres
Generel Færdighed Indeks	GFI	Kognitiv formåen, mindre følsom over for påvirkning af arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed end HIK (baseret på VRI og PRI)

Fuldskala-IK-scoren afspejler barnets generelle intellektuelle formåen (IQ). Derudover er det muligt at beregne fire indeksscorer, som repræsenterer et barns evner inden for et specifikt kognitivt domæne: Verbal Forståelse Indeks (VRI), Perceptuel Ræssonerings Indeks (PRI), Arbejdshukommelse Indeks (AI) og Forarbejdningshastighed Indeks (FI). Det femte indeks, Generel Færdighed Indeks (GFI), udgør også et sammensat mål for et barns kognitive evner, men dette mål er mindre følsomt for påvirkning af arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed end fuldskala-IK, da dette mål beregnes på baggrund af kun VRI og PRI. Alle seks IK-scorer anvendes som effektmål. WISC IV anvender standardscorer med et gennemsnit på 100 og en standardafvigelse på 15.

I tabel 2.7 fremgår fordelingen og fortolkningen af IK-scorer i WISC IV. Percentilerne og standardafvigelse (std.afv.) i tabellen fortæller noget om, hvor i normalfordelingen den pågældende IK-score findes. Fx er en IK-score over 130 hele 2 std.afv., altså 30 IK-point, over gennemsnittet, og en så høj score findes kun blandt de to højst scorende procent af befolkningen (percentil 98-99).

Tabel 2.7 Fordeling og fortolkning af IK-scorer i Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV).

Indeksscore	Percentil	Kvalitativ beskrivelse	Std.afv.
≥ 131	98-99	Langt over gennemsnittet	≥ 2,0
116-130	85-98	Noget over gennemsnittet	1,0
108-115	70-84	Gennemsnittets øverste del	0,5-1,0
93-107	32-68	Gennemsnitlig	-0,5-0,5
85-92	16-30	Gennemsnittets nederste del	-0,5 – -1,0
70-84	2-15	Noget under gennemsnittet	-1,0
≤69	1-2	Langt under gennemsnittet	≤ -2,0

Kilde: Gengivet fra Pearson, 2010.

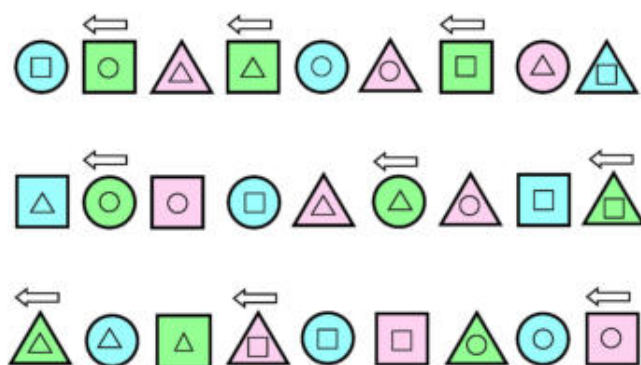
Mental retardering, som det er beskrevet i det danske diagnosesystem (ICD-10), har en klinisk tærskelværdi for fuldskala-IK-score på ≤ 69.

2.7.2.2 Contingency Naming Test (CNT)

The Contingency Naming Test (CNT) anvendes til måling af kognitiv fleksibilitet (mental omstillingsparathed), eksekutive funktioner (herunder opmærksomhed, arbejdshukommelse og impuls-hæmning) og processeringshastighed i forbindelse med genkaldelse af ord for former og farver. Testen er udviklet af australieren H.G. Taylor i 1987 og normeret for børn i alderen 7-15 år. For indeværende findes kun australske, canadiske og amerikanske normdata for i alt 381 børn (From, 2005; Anderson, Anderson & Taylor, 2001), og disse normdata anvendes som sammenligningsgrundlag i undersøgelsen. CNT er en performancetest, som består af fire delprøver med tilhørende øveopgaver. Alle delprøver udføres med et stimuluskort, der består af tre rækker med ni blå, røde og grønne figurer (trekant, firkant, cirkel) i tilfældig rækkefølge. Stimuluskortet ses illustreret i figur 2.3.

Inde i de enkelte figurer er ydermere en lille figur, som kan være den samme som eller forskellig fra den ydre figur. Over tre tilfældige figurer i hver række er en pil. Gennem de fire runder kompli-ceres reglerne for, hvordan barnet skal benævne, hvad det ser på kortet – bl.a. om det skal be-nævne indre eller ydre form, samt hvornår det skal benævne farve eller form, alt efter om der er en pil over figuren eller ej. Delprøve 1 og 2 er alene benævnelsesopgaver, delprøve 3 er en endimen-sionel omstillingsopgave, og delprøve 4 er en todimensionel omstillingsopgave. Vi afrapporterer derfor udelukkende resultaterne af delprøve 3 og 4, da disse prøver indeholder alle elementer fra delprøve 1 og 2, men ydermere tester barnets kognitive fleksibilitet under stigende belastning af arbejdshukommelsen.

Figur 2.3 Stimuluskort fra Contingency Naming Test (CNT).



Kilde: www.assbi.com.au.

CNT indeholder barnets tidsforbrug, antal fejl samt antal selvkorrektioner (hvor barnet spontant retter sine fejl). Derudover kan beregnes to sammensatte mål, herunder en "Effektivitetsscore", som er opgjort på baggrund af antallet af fejl og tidsforbruget enten pr. opgave eller for hele testen, samt et mål for "Selvregulering", som er opgjort på baggrund af antallet af selvkorrektioner og antal fejl. Dette mål findes ligeledes for de enkelte opgaver og for hele testen. Vi afrapporterer udelukkende de sammensatte mål, da de tager højde for forholdet mellem forskellige faktorer i testen. Da normerne i CNT er inddelt i korte aldersintervaller for at tage højde for de aldersmæssige forskelle i de testede kognitive funktioner, har vi omregnet børnenes scorer til standardafvigelser fra normen. På denne måde kan vi sammenligne alle børnene i undersøgelsen på tværs af alder og normgrupper.

2.7.2.3 Behavioral Rating Index of Executive Function (BRIEF)

Behavioral Rating Index of Executive Function (BRIEF) er et standardiseret spørgeskema til lærere og forældre, som måler eksekutiv funktionsadfærd i hjemmet og i skolen for børn i alderen 5-18 år. Administrationstiden anslås til 10-15 minutter. BRIEF er udviklet af de amerikanske psykiatere og neuropsykologer Gerard Gioia, Peter Isquith, Steven Guy og Lauren Kenworthy i 2000 og er oversat til mere end 40 sprog. Den danske udgave er oversat af Marianne Bengtsson m.fl. i 2005 (Bengtson m.fl., 2005), men der findes for indeværende kun amerikanske normer for testen, baseret på i alt 1.419 besvarelser for børn i alderen 5-18 år, og disse normdata anvendes som sammenligningsgrundlag i undersøgelsen. Lærer- og forældreskemaet består begge af 86 udsagn om barnets adfærd, som vurderes på en trepunktskala, der rangerer fra "aldrig" over "sometider" til "ofte". Spørgeskemaet summeres til otte subskalaer, som måler forskellige aspekter af eksekutiv funktion:

- Impulshæmning
- Fleksibilitet
- Emotionel kontrol
- Initiering
- Arbejdshukommelse
- Planlægning/Organisering
- Organisation af materialer
- Monitorering.

Disse skalaer kombineres til to bredere indeks;

- Adfærdsregulering Indeks (AI). Består af skalaerne: "Impulshæmning", "Fleksibilitet" og "Emotionel Kontrol"
- Metakognition Indeks (MI). Består af skalaerne: "Initiering", "Arbejdshukommelse", "Planlægning/Organisering", "Organisation af materialer" og "Monitorering".

Alle otte skalaer anvendes til beregning af en samlet score for indekset "Generel Eksekutiv Funktion" (GEF). BRIEF anvender T-scorer, som har et standardiseret gennemsnit på 50 og en standardafvigelse (std.afv.) på 10. Den kliniske tærskelværdi er beskrevet som værende 65 eller mere, dvs. en score, som ligger 1,5 std.afv. over populationsgennemsnittet. Ydermere har spørgeskemaerne også to skalaer, som anvendes til validitetsvurdering af de enkelte besvarelser: skala for "Inkonsistens" og for "Negativitet", som måler henholdsvis i hvilken grad respondenterne svarer inkonsistent på lignende udsagn, samt om respondenterne besvarer udvalgte udsagn på en særligt negativ måde. Vi afrapporterer resultater for de tre indeks: GEF, AI og MI.

2.7.3 Effektmåling af barnets trivsel og adfærd

Da tidligere undersøgelser har vist, at anbragte børn ofte har dårligere skoletrivsel end deres jævnaldrende (fx Lausten m.fl., 2015), har et yderligere formål med den skolestøttende indsats været at forøge børnenes trivsel, bl.a. ved at undersøge udviklingen af deres oplevelse af egne kompetencer, relationer og velbefindende. Børnenes trivsel og adfærd afdækkes med to spørgeskemaer: "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ) og "Sådan er jeg" (SEJ). SEJ udfyldes af barnet under den kognitive udredning, evt. med læsestøtte fra psykologen. SDQ udfyldes af begge plejeforældre samt barnets lærer.

2.7.3.1 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) er et standardiseret spørgeskema til at måle adfærd og psykisk trivsel hos børn og unge i alderen 4-17 år (en nyere version af SDQ for børn ned til to år er kommet til siden påbegyndelsen af denne undersøgelse). Spørgeskemaet findes både i en version til lærer og en version til forældre samt i en version til selvvurdering af barnet selv fra 11-årsalderen. SDQ er udviklet af psykiater Robert Goodman i 1990'erne og er oversat til mere end 80 forskellige sprog (Smedler & Tideman, 2011). Det blev oversat til dansk i 2002, og der findes danske normværdier for testen, udarbejdet af Niclasen m.fl. (2013) på baggrund af data fra fire fødselskohorter med børn i alderen 5-7 år og børn i alderen 10-12 år. Der findes engelske normer for hele populationen, og de vil derfor være udgangspunktet for denne undersøgelse.

Skemaet tager ca. 5-10 minutter at udfylde og består af 25 spørgsmål. I forhold til en række udsagn om barnet angiver respondenten "passer godt", "passer delvist" eller "passer ikke". Testen giver en samlet problemscore for alle spørgsmål (score 0-40, høj score indikerer øget problembyrde), og denne kan endvidere opdeles i subskalaer, bestående af følgende dimensioner:

- Følelsesmæssige vanskeligheder (score 0-10, høj score indikerer øget problembyrde)
- Adfærdsvanskeligheder (score 0-10, høj score indikerer øget problembyrde)
- Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder (score 0-10, høj score indikerer øget problembyrde)
- Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende (score 0-10, høj score indikerer øget problembyrde)
- Sociale styrkesider (score 0-10, lav score indikerer øget problembyrde).

SDQ kan også opdeles i to indeks, som måler følgende dimensioner:

- Internaliseringsproblemer. Består af skalaerne "Følelsesmæssige vanskeligheder" samt "Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende" (score 0-20, høj score indikerer øget problembyrde)
- Eksternaliseringsproblemer. Består af skalaerne "Adfærdsvanskeligheder" samt "Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder" (score 0-20, høj score indikerer øget problembyrde).

SDQ har ligeledes en udvidet version med en score for "Påvirkning af trivsel og funktion". Denne subskala er udgjort af fem ekstra spørgsmål om barnets daglige funktion, dvs. hvordan barnets problemer påvirker barnet og dets omgivelser i hverdagen (score 0-10, høj score indikerer øget problembyrde).

Vi rapporterer resultater for både den samlede problemscore, alle subskalaer og børnenes funktionsniveau.

2.7.3.2 Sådan er jeg (SEJ)

SEJ er et standardiseret spørgeskema til vurdering af børns selvopfattelse, og det administreres som selvevaluering. SEJ er udviklet af den svenske psykolog Pirjo Ouviainen-Birgerstam i 1981 og blev oversat til dansk i 2003 af Bo Jørgensen og Leif Griffelde (Jørgensen & Griffelde, 2006). Den danske oversættelse er valideret gennem to afprøvninger i 2003 og 2004, før den danske normering i 2006 med 221 elever i 1.-3. klasse og 1.577 elever i 4.-7.klasse. SEJ findes i to versioner – én til børn i 1.-3. klasse og én til børn i 4.-7.-klasse. Førstnævnte består af 32 udsagn, hvortil barnet svarer "ja" eller "nej". Sidstnævnte består af 72 udsagn, hvortil barnet svarer på en firepunktsskala: "passer helt", "passer lidt", "passer dårligt" og "passer ikke", og har fem subskalaer, som afdækker:

- Fysiske egenskaber
- Færdigheder og evner
- Psykisk velbefindende
- Relationer til venner og familie
- Relationer til andre.

Versionen af SEJ til 1.-3. klasse har ikke et subskalaniveau. I begge versioner af SEJ beregnes en totalskala for hele testen som et samlet mål for barnets selvopfattelse. Scorerne konverteres til standardscorer på en stanineskala, der gør resultatet af totalscoren for de to versioner sammenlignelige. Staninescorerne er baseret på normfordelingen på de enkelte klassetrin og går fra 1-9.

- En staninescore på 1-3 betegnes som en lav score (23 pct. af normalpopulationen scorer i dette interval).
- En staninescore på 4-6 betragtes som en middelscore (54 pct. af normalpopulationen scorer i dette interval).
- En staninescore på 7-9 betragtes som en høj score (23 pct. af normalpopulationen scorer i dette interval).

Vi afrapporterer resultatet for både totalscoren og de enkelte delskalaer. Delskalaer indgår kun i data for børn fra 4. klasse og opefter.

2.7.3.3 5-15: Domænet "Indlæringskompetence"

Til at måle børnenes indlæringskompetence anvender vi et domæne fra testen 5-15. Testen 5-15 er resultatet af et nordisk samarbejde mellem forskere og klinikere i Danmark, Norge, Sverige og Finland med Anegen Trillingsgaard i spidsen for den danske version. Testen er normeret i 2004 på 854 svenske børn i alderen 6-16 og (Kadesjö m.fl., 2004) samt 769 finske børn på 5 år (Korkman m.fl., 2004). Testen består af en lang række skalaer og domæner, som måler mange forskellige sider af barnets udvikling og adfærd, herunder bl.a. motorik og perception. Kun domænet for indlæring afrapporteres i denne rapport. I 5-15 er den kliniske tærskelværdi for, hvornår et barn kan anses som havende klart flere vanskeligheder end normalt, når barnet scorer mellem 90. og 97. percentil.

Tablet 2.8 Normscorer for domænet "Indlæringskompetence" i testen 5-15.

Percentil	Domænescore (9-12 år)	Domænescore (13-15 år)	Kvalitativ beskrivelse
< 25 pct.	<0,04		Færre vanskeligheder end gennemsnittet
25 -74 pct.	0,04-0,32	0,00-0,32	Gennemsnitligt niveau af vanskeligheder
75-89 pct.	0,33-0,80	0,33-0,77	Nogle vanskeligheder
90-97 pct.	0,81-1,36	0,78-1,18	Klare vanskeligheder
≥ 98 pct.	≥1,37	≥1,19	Betydelige vanskeligheder

Domænet "indlæringskompetence" består af fire subskalaer og i alt 28 spørgsmål om barnets indlæringsadfærd og håndtering af nye læringssituationer. Domænet dækker både adfærd i konkret dansk- og matematiksammenhæng og mere generelle indlæringsfærdigheder. Domænet er normeret fra 9 år, og i opgørelsen indgår derfor kun de børn, der som minimum er fyldt 9 år. I tabel 2.8 ses en opgørelse og fortolkning over normscorerne for "Indlæringskompetence" for henholdsvis 9-12-årige og 13-15-årige.

2.8 Statistisk metode

Dette afsnit beskriver den statistiske metode, som vi har anvendt til forsøget. Det vigtige at tage med sig fra afsnittet er, at den statistiske metode tager højde for, at børnene i forsøget er forskellige og har forskellige udgangspunkter. Randomiseringen er den vigtigste metode til at tage højde for sådanne forskelle, men ud over randomiseringen hjælper den statistiske metode også til, at eventuelle forskelle mellem børnene ved behandlingsstart ikke får indflydelse på vores resultater.

2.8.1 Fixed-effects-model

Den statistiske metode anvender en såkaldt fixed-effects-regressionsmodel (FE-model), som fikserer børnenes udgangspunkt for derefter at måle, hvordan det enkelte barn udvikler sig. Ud over at tage højde for barnets udgangspunkt øger FE-modellen den statistiske præcision, hvormed vi kan måle en effekt. Den empiriske funktion er:

$$Y_{it} = \alpha_i + \lambda T_t + \rho^{Lektie}(T_t \times D_{it}^{Lektie}) + \rho^{LUKoP}(T_t \times D_{it}^{LUKoP}) + \varepsilon_{it}$$

Funktionen skal læses således, at Y_{it} er vores effektvariabel (fx WISC, SDQ læsescore, osv.), for et barn på tidspunktet t . Det første led på højre side af lighedstegnet, α_i , er barnets fikserede udgangspunkt. T_t er en dummy-variabel, som angiver tidspunkt (om effektvariablen er målt før eller efter indsatsen). T_t er lig 0 for førmåling og lig 1 for eftermåling. Estimatet af λ måler barnets gennemsnitlige udvikling over tid. D_{it}^{Lektie} er en dummy, som angiver, om barnet har fået lektiehjælp. D_{it}^{Lektie} er lig 1, hvis barnet har fået lektiehjælp, og lig 0, hvis barnet kom i kontrol- eller LUKoP-gruppen. Tilsvarende er D_{it}^{LUKoP} LUKoP en dummy, som angiver, om barnet har fået LUKoP-støtte. D_{it}^{LUKoP} er lig 1, hvis barnet har fået LUKoP, og lig 0, hvis barnet kom i kontrol- eller Lektiehjælp-gruppen. Det betyder, at estimatet af ρ^{Lektie} er det eventuelle ekstra udbytte – effekten – som Lektiehjælp-gruppen oplever i forhold til kontrolgruppen, og ρ^{LUKoP} er effekten, som LUKoP-gruppen oplever i forhold til kontrolgruppen. Det sidste led i funktionen, ε_{it} , beskriver den empiriske variation i Y_{it} , som modellen ikke tager højde for.

I resultatkapitlet viser vi resultaterne af tre fixed-effects-estimationer, én af λ (tid) og to af ρ (indsatstype). Ud over at undersøge effekten af Lektiehjælp og LUKoP i forhold til kontrolgruppen, ρ^{Lektie} og ρ^{LUKoP} , undersøger vi også den gennemsnitlige udvikling over tid for alle børn, λ .

2.9 Effektstørrelse

De forskellige instrumenter, som vi anvender til at måle børnenes udvikling, måler på forskellige skalaer. Fx måler SDQ på en skala fra 0 til 40, mens SEJ går fra 1-9. Derfor er de ikke direkte sammenlignelige. At flytte sig ét point på SEJ er en større effekt end at flytte sig ét point på SDQ. For at kunne sammenligne effektstørrelser på tværs af de forskellige effektvariable rapporterer vi derfor Cohen's d for alle variablerne. Cohen's d giver os et sammenligneligt effektmål på tværs af instrumenterne. Cohen's d er defineret som forskellen mellem to gennemsnit divideret med den sammenvægtede standardafvigelse for data ved førmålingen. Cohen's d -værdier er traditionelt tolket sådan, at værdier omkring 0,20 viser en lille effekt, værdier omkring 0,50 en moderat effekt og værdier omkring 0,80 en stor effekt (Cohen, 1988).

Lipsey m.fl. (2012) har imidlertid for det amerikanske undervisningsministerium lavet en metaanalyse af i alt 829 effektstørrelser fra 189 randomiserede kontrollerede studier af indsatser på uddannelsesområdet (primært fra interventioner i grundskolen) med det formål at give et relativt

sammenligningsgrundlag for effektstørrelser på skole- og uddannelsesområdet. Ideen er at synliggøre, at indsatser på skoleområdet ofte generer effektstørrelser, som i den gængse fortolkning af Cohen's d ikke er meget store, men som har praktisk signifikans i forhold til feltet. Forfatterne argumenterer for, at normeringen af effektstørrelser, som beskrevet af Cohen, alene er beskrivende for interventionsforskningen inden for samfundsvidenskaberne i sin helhed, men ikke inden for specifikke discipliner som skole- og uddannelsesområdet, hvor den normative sammenligning af effektstørrelse må baseres på interventioner, populationer og måleinstrumenterne på det specifikke felt. At foretage en sådan normativ inddeling af effektstørrelser af skolestøttende interventioner efter den traditionelle fordeling af Cohen's d sammenlignes af Lipsey og kollegaer med at vurdere skolebørns højde og vægt med hvirveldyr som referencegruppe. I tabel 2.9 ses en oversigt over de gennemsnitlige effektstørrelser rapporteret af Lipsey og kollegaer inddelt efter interventionstype. Som det fremgår af tabellen, varierer effektstørrelserne fra 0,1 til 0,4 i gennemsnit alt efter type, og medianen er generelt noget mindre for de fleste typer af interventioner. LUKoP-modellen er en individuel tilrettelagt intervention, men den kan indeholde flere forskellige typer af indsatser både på individ-, gruppe- og klasseniveau. Det er derfor forventeligt i et studie som dette at finde effektstørrelser under 0,4, og effektstørrelser af denne størrelsesorden vil ydermere være udgøre rimelig stor effekt relativt set.

Tabel 2.9 Effektstørrelser af interventioner på skoleområdet. Inddelt efter type.

Indsatsniveau	Effektmaal	Median	Gns. effektstørrelse	Std. afv.
Individuel	252	0,29	0,40	0,53
Små grupper	322	0,22	0,26	0,40
Klasser	176	0,08	0,18	0,41
Skoler	35	0,14	0,10	0,30
Blandet	44	0,24	0,30	0,33
Total	829	0,18	0,28	0,45

Kilde: Lipsey m.fl. 2012.

2.10 Intention-to-treat-analyse

Analyserne gennemføres som såkaldte Intention-to-treat- (ITT) analyser. Det betyder, at alle børn, som er randomiseret og tildelt en indsats, indgår i datagrundlaget, uanset hvad der sker i løbet af den tid, hvor indsatsen står på – så længe der har været en intention om at gennemføre den (og et effektmål Y_{it}), er barnet med i analysen. Der er familier eller børn, som dropper ud af indsatsen eller får kortere indsatsforløb end andre. Det vil også være forskelligt, hvilke lærere og psykologer som varetager indsatsen, og hvilken baggrund disse har. Forskellene indgår som en del af den samlede "indsatspakke", som børnene og familierne får i henholdsvis et kontrol-, Lektiehjælp- eller LUKoP-forløb. I denne evaluering går vi ikke i detaljer med, hvad der foregår i hvert enkelt forløb, men inkluderer alle børn, der randomiseres til et af de tre forløb.

3 BØRNENE I UNDERSØGELSEN

3.1 Rekruttering

På baggrund af styrkeberegningen, som ses i kapitel 2, var rekrutteringsmålet som minimum 192 plejefamilier. I alt blev 153 plejefamilier tilmeldt projektet, fordelt på 24 kommuner og 136 folkeskoler, primært i Region Syddanmark og Region Sjælland.

Deltagerkommunerne blev bl.a. udvalgt på baggrund af anbringelsestætheden i den enkelte kommune samt kommunens geografiske placering, da projektpsychologerne i løbet af indsatsperioden skulle kunne betjene skoler i et sammenhængende område. Inden projektets opstart i 2013 var det ikke muligt at afgøre, hvor stort et rekrutteringspotentiale vi kunne forvente i hver kommune, da der i registrene på dette tidspunkt kun fandtes oplysninger om de børn, som kommunerne havde visiteret til anbringelse, men ikke om børn, der rent faktisk var anbragt i en given kommune. Da fx Københavns Kommune anbringer omkring 80 pct. af børnene uden for egen kommune, var disse opgørelser ikke den bedste indikator. I stedet estimerede vi os frem til anbringelsestætheden ved at kombinere registeroplysninger om anbringelse og nuværende bopælskommune⁴. Dette kunne give en indikation af, i hvilke kommuner der var størst rekrutteringspotentiale.

Af de 153 anbragte børn og deres plejefamilier, som blev rekrutteret, blev i alt 48 plejefamilier tildelt LUKoP, mens 53 plejefamilier blev tildelt FsL, og 52 plejefamilier kom i kontrolgruppen. I tabel 3.1 ses en opgørelse over deltagerkommuner og antallet af plejefamilier, som er blevet tildelt de forskellige indsatser.

Tabel 3.1 Plejefamilier, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter regioner/kommuner og indsatsgrupper. Antal.

Region	Bopælskommune	Kontrolgruppe	FsL	LUKoP	I alt
Syddanmark	Svendborg	2	6	3	11
	Billund	4	4	3	11
	Varde	2	2	6	10
	Assens	4	2	3	9
	Kolding	1	2	2	5
	Faaborg-Midtfyn	1	0	3	4
	Langeland	2	1	1	4
	Middelfart	2	2	0	4
	Vejen	1	3	0	4
	Aabenraa	1	2	1	4
	Vejle	2	0	1	3
	Esbjerg	1	1	0	2
	Sønderborg	1	1	0	2
	Tønder	1	1	0	2

4. Baseret på tilgængelige data fra Ankestyrelsen ultimo 2011.

Region	Bopælskommune	Kontrolgruppe	FsL	LUKoP	I alt
Midtjylland	Hedensted	2	2	3	7
Sjælland	Lolland	7	7	7	21
	Slagelse	4	4	3	11
	Næstved	5	3	2	10
	Guldborgsund	3	3	4	10
	Vordingborg	3	2	3	8
	Sorø	1	1	1	3
	Kalundborg	1	0	0	1
	Køge	0	0	1	1
Hovedstaden	Helsingør	1	4	1	6
Total		52	53	48	153

Lolland rekrutterede langt flest plejefamilier til projektet, men også Varde, Billund, Assens, Svendborg, Slagelse og Guldborgsund kommuner har bidraget med et forholdsvis stort antal.

En del flere piger end drenge er tilmeldt projektet; det gælder hele 64 pct. af samtlige deltagere i projektet. Den skæve kønsfordeling ses også på tværs af indsats- og kontrolgrupper, og der er ingen signifikant forskel grupperne imellem (se tabel 3.2). Når der er langt færre drenge end piger i projektet, kan det muligvis hænge sammen med, at langt flere drenge end piger generelt modtager et segregeret undervisningstilbud, og at der derfor i denne skolemæssigt udsatte børnegruppe er færre drenge i folkeskolen end piger (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a).

Gennemsnitsalderen for alle børnene i projektet er 10,4 år, og der er ingen signifikant forskel på gennemsnitsalderen for de tilmeldte i henholdsvis kontrol- og indsatsgrupper.

Tabel 3.2 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter køn, samt børnenes gennemsnitsalder ved deltagelse. Særskilt for indsatsgrupper. Procent og år.

	Kontrolgruppe	FsL	LUKoP	I alt
	Gns.	Gns.	Gns.	Gns.
Piger, pct.	63	60	69	64
Drenge, pct.	37	40	31	36
Alder, år	10,2	10,3	10,6	10,4

I tabel 3.3 ses en oversigt over deltagerne, fordelt på klassetrin. De fleste af børnene gik i 1.-5. klasse ved tilmeldingen, mens kun ét enkelt barn gik i 8. klasse. Den overvejende del af børnene er dermed en del af folkeskolens indskoling eller mellemtrin.

Tabel 3.3 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter klassetrin. Særskilt for indsatsgrupper. Procent og antal.

	Kontrolgruppe	Antal	FsL	Antal	LUKoP	Antal	Procent	Antal
1. klasse	17,3	9	11,3	6	12,5	6	13,7	21
2. klasse	17,3	9	15,1	8	14,6	7	15,7)	24
3. klasse	19,2	10	20,8	11	18,8	9	19,6	30
4. klasse	15,4	8	22,6	12	12,5	6	17,0	26
5. klasse	7,7	4	18,9	10	18,8	9	15,0	23
6. klasse	15,4	8	1,9	1	4,2	2	7,2	11
7. klasse	7,7	4	7,6	4	18,8	9	11,1	17
8. klasse	0	0	1,9	1	0	0	0,7	1
Total	100	52	100	53	100	48	100	153

3.2 Frafald

Fra projektets opstart og til dets afslutning har der været et frafald på 31 plejefamilier, dvs. på 20,26 pct. Som det fremgår af tabel 3.4, er der frafald i hver af de tre grupper, men størst er frafaldet i FsL-gruppen.

Tabel 3.4 Andelen af børn, der har deltaget i undersøgelsen, som er udgået af undersøgelsen undervejs, fordelt efter årsager. Særskilt for indsatsgrupper. Procent.

Årsag til frafald:	Kontrolgruppe		FsL		LUKoP		I alt	
	n	Pct.	n	Pct.	n	Pct.	n	Pct.
Privatskole	3	5,8	1	1,9	1	2,1	5	3,3
Specialklasse eller specialskole	5	9,6	4	7,5	1	2,1	10	6,5
Hjemgivelse	0	0,0	1	1,9	2	4,2	3	2,0
Opholdssted/døgninstitution/kostskole/botilbud	1	1,9	1	1,9	3	6,3	5	3,3
Ønsker ikke længere at deltage	2	3,8	6	11,3	0	0,0	8	5,2
Total	11	21,2	13	24,5	7	14,6	31	20,3

Den hyppigste årsag til frafald, når vi ser på grupperne samlet, er, at barnet skifter til en specialklasse eller specialskole og derfor ikke længere opfylder inklusionskriterierne. Den næsthypigste årsag er, at plejefamilien ikke længere ønsker at deltage i projektet. Få børn er skiftet til privatskole og har af denne årsag ikke kunnet fortsætte i projektet på grund af eksklusionskriterierne, mens der i enkelte tilfælde er sket en ændring af anbringelsesformen. Tre børn er endvidere under projektet blevet hjemgivet. I de tilfælde, hvor børnene har skiftet skole eller er flyttet fra én plejefamilie til en anden, er det lykkedes at videreføre indsatsen.

Der er en variation i bortfaldet grupperne imellem. Mindst er frafaldet i LUKoP-gruppen (14,6 pct.), mens bortfaldet ligger på 24,5 pct. og 21,2 pct. i henholdsvis FsL-gruppen og kontrolgruppen. I FsL-gruppen skyldes størstedelen af bortfaldet, at plejefamilien ikke længere ønsker at deltage. Det kan fx være, at familien ikke oplever at kunne yde den ønskede indsats derhjemme, eller at de vurderer, at der sker for meget omkring barnet og derfor melder sig ud for at skåne barnet. Samtidig er flere kommet i specialklasse eller på specialskole. For kontrolgruppen ser vi, at bortfaldet ofte sker på grund af skift til privatskole, specialskole eller specialklasse, hvilket kan hænge sammen med, at børnene her ikke modtager anden skolestøttende indsats.

Da vi benytter "intention-to-treat" som analysestrategi, indgår alle børn, der er startet i projektet, i effektanalysen. Det vil sige, at selvom 31 plejefamilier er blevet frmeldt projektet, har næsten alle børn deltaget i eftermålingen. Kun 8 børn, svarende til 5,2 pct. af de i alt 153 deltagende børn, har ikke deltaget i eftermålingen.

3.3 Anbragte børns funktionsniveau og udvikling

Som beskrevet i kapitel 1 har vi både i Danmark og internationalt indsamlet megen viden om anbragte børns levevilkår, trivsel og udvikling. Rigtig meget af denne viden kommer fra surveyundersøgelser og registre. Sådanne datakilder giver indblik i bl.a., hvordan børnene oplever deres hverdag, og store populationsundersøgelser kan udpege systematiske sammenhænge mellem risikofaktorer i barndommen for anbragte børn og udvikling af fx misbrug, psykiske lidelser og manglende arbejdsmarkedstilknøytning.

Man har ikke tidligere i Danmark – og kun sjældent i internationale undersøgelser af anbragte børn – målt individuelle udviklingsmæssige faktorer såsom barnets kognitive funktionsniveau. Vi ved imidlertid fra forskningslitteraturen, at bl.a. høj IQ er en væsentlig beskyttelsesfaktor (se fx Goldstein & Brooks, 2005). Sådanne faktorer er derfor afgørende for børnenes individuelle udviklingsmuligheder og kan være en væsentlig årsag til, at børn med samme livsomstændigheder klarer sig forskelligt, fx hvorfor nogle kommer langt i uddannelsessystemet og andre ikke, eller hvorfor nogle udvikler psykiske lidelser og andre ikke.

I de følgende afsnit vil vi derfor se nærmere på børnenes funktionsniveau ved projektets start på tværs af gruppeallokering. Formålet med dette kapitel er at beskrive situationen hos anbragte børn i Danmark, herunder hvordan deres udvikling ser ud i forhold til deres kognitive funktioner, skolefærdigheder, indlæringskompetencer samt deres trivsel og adfærd. Alle data i dette kapitel er indsamlet før randomiseringen, dvs. før børnene er blevet allokeret til og påbegyndte en skolestøttende intervention. Analysen af førmålingen viser generelt, at rigtig mange af børnene i undersøgelsen har kognitive vanskeligheder, faglige og adfærdsmæssige udfordringer samt forringet trivsel. Andelen af børn med meget alvorlige vanskeligheder er i alle sammenhænge meget større end i normalpopulationen, men vi ser også, at en mindre andel af børnene klarer sig godt og præsterer og udvikler sig bedre end gennemsnittet for deres jævnaldrende.

3.3.1 Kognitive funktioner

Den neuropsykologiske forskning har over de seneste årtier dokumenteret, at traumatiske begivenheder, manglende stimulering og kronisk stress i den tidlige barndom har afgørende betydning for hjernens udviklingsmuligheder, og at den uhensigtsmæssige tilpasning af kredsløb som følge af stress og traumer har negativ betydning for en lang række kognitive funktioner, bl.a. opmærksomhed, hukommelse og sprogdudvikling (Barrera, Calderón & Bell, 2013; Bellis m.fl., 2009; Diggangi m.fl., 2013; Van der Heijden m.fl., 2011; Malarbi m.fl., 2017; Teicher & Samson, 2016).

Anbragte børn er forskellige, men har som oftest det til fælles, at de er blevet anbragt som følge af traumatiske begivenheder og/eller belastende og stressende opvækstvilkår. Af Ankestyrelsens seneste opgørelse af årsager til anbringelser fra 2015 fremgår det, at "familieforhold" var udslagsgivende for afgørelsen om anbringelse i 90 pct. af alle anbringelser, og andelen har været rimeligt stabil i mange år. Ydermere viser opgørelsen, at de tre hyppigste årsager til anbringelse var: "utilstrækkelig omsorg", "andre udslagsgivende forhold hos forældrene" samt "voldsom disharmoni i hjemmet" (Ankestyrelsen, 2016). Som Ankestyrelsens tal indikerer, er anbragte børn i en særlig

risikogruppe for at have været udsat for opvækstvilkår, der kan have påvirket deres kognitive udvikling negativt.

I de følgende afsnit vil vi se nærmere på børnenes intellektuelle formåen og eksekutive funktioner ved projektets begyndelse.

3.3.1.1 Intellektuel udvikling

Alle børn i undersøgelsen er ved projektets indledning og afslutning blevet testet af en psykolog, som har foretaget en række standardiserede kognitive test. Testen er beskrevet nærmere i kapitel 4, men i boks 3.1 er gengivet en oversigt over, hvilke kognitive funktioner WISC måler, fortolkningen af scoren samt normalfordelingen af WISC.

Boks 3.1 Oversigt over, hvilke kognitive funktioner Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) I måler, fortolkningen af IK-scorer samt normalfordelingen af IK-indeksscorer i. Score og procent.

Indeks	Indeks, forkortelse	Kognitiv funktion
IK for Hele Skalaen	HIK	Generel kognitiv formåen (IQ) (baseret på VRI, PRI, AI og FI)
Verbal Forståelse Indeks	VRI	Bl.a. sprogdannelse, sprogproduktion, verbal hukommelse, semantisk afkodning, abstrakt sproglig tænkning
Perceptuel Ræsonnering Indeks	PRI	Bl.a. visuel perception, visuel hukommelse, abstrakt ræsonnering
Arbejdshukommelse Indeks	AI	Primært evnen til at opbevare information midlertidigt i hukommelsen, forarbejde og manipulere den, samt i nogen grad koncentrationsevne
Forarbejdningshastighed Indeks (FI)	FI	Bl.a. processeringshastighed, opmærksomhed, impulshæmning samt evne til at arbejde under tidspres
Generel Færdighed Indeks	GFI	Kognitiv formåen, mindre følsom over for påvirkning af arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed end HIK (baseret på VRI og PRI)

Indeksscore	Percentil	Kvalitativ beskrivelse	Std.afv.
≥ 131	98-99	Langt over gennemsnittet	≥ 2,0
116-130	85-98	Noget over gennemsnittet	1,0
108-115	70-84	Gennemsnittets øverste del	0,5-1,0
93-107	32-68	Gennemsnitlig	-0,5-0,5
85-92	16-30	Gennemsnittets nederste del	-0,5 – -1,0
70-84	2-15	Noget under gennemsnittet	-1,0
≤69	1-2	Langt under gennemsnittet	≤ -2,0

Generelt er det tydeligt, at børnene ligger under gennemsnittet i intellektuel formåen, omend nogle kognitive funktioner gennemsnitligt set synes at være mere velfungerende. Børnenes intellektuelle formåen og kognitive funktionsniveau er målt med WISC IV. WISC anvender standardiserede scorer med et gennemsnit på 100, og en standardafvigelse (std.afv.) på 15. Normscorerne for WISC er normalfordelt, hvilket betyder at scorerne er standardiserede, således at den ene halvdel af population ligger over gennemsnittet på 100, og den anden halvdel ligger under. Desuden er andelen, der ligger et bestemt antal point over gennemsnittet i normeringen, den samme andel som den, der ligger med det samme antal point under gennemsnittet.

I tabel 3.5 fremgår børnenes gennemsnitlige scorer for fuldskala-IK og på de seks indeks.

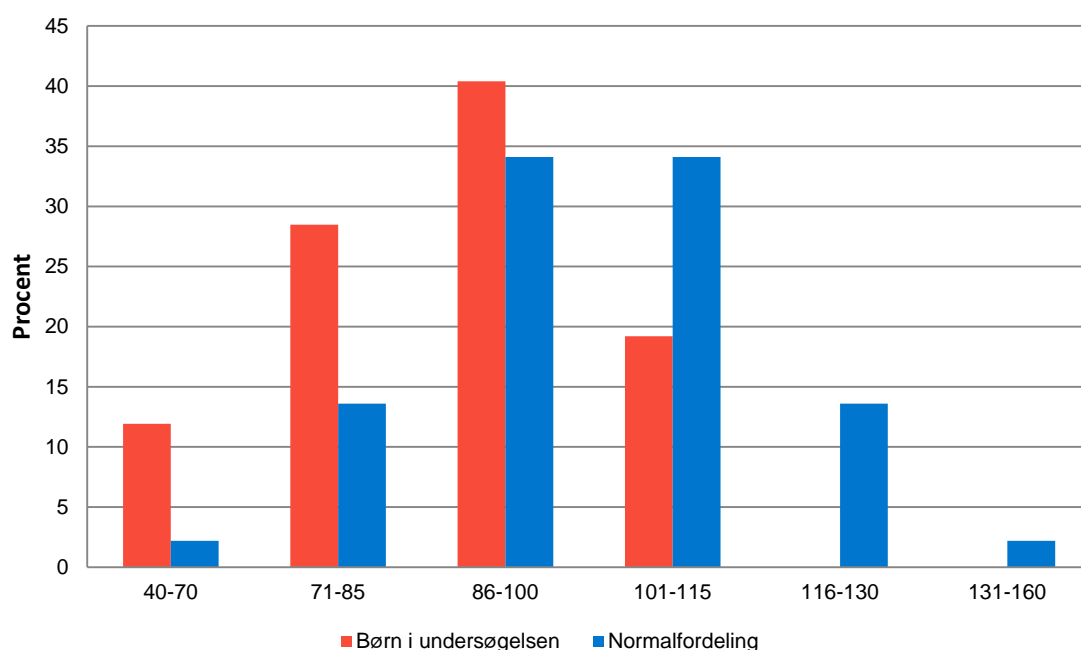
Tabel 3.5 Gennemsnit for IK-indeksscorer i Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen. Gennemsnitsnormscorer på 100.

Indeksscore	Gns. IK	Std.afv.	Min.	Maks.	Afvigelse fra norm i IK-point	Afvigelse fra norm i std.afv.
Fuldskala-IK	87,61	13,85	42	115	-12,39	-0,83
Verbal Forståelse Indeks (VFI)	90,30	13,71	48	122	-9,7	-0,65
Perceptuel Ræsonnering Indeks (PRI)	96,75	14,61	56	141	-3,25	-0,22
Arbejdshukommelse Indeks (AI)	84,89	13,14	48	119	-15,11	-1,01
Forarbejdningshastighed Indeks (FI)	89,99	13,81	55	127	-10,01	-0,67
Generel Færdighed Indeks (GFI)	91,95	14,47	45	122	-8,05	-0,54

Som det ses i tabel 3.5, er børnenes gennemsnitlige IK-score for fuldskala-IK 87,61, hvilket er næsten en hel standardafvigelse (std.afv.) under gennemsnittet i normalpopulationen. Det betyder, at børnene gennemsnitligt befinder sig inden for normalområdet (IK 85-115), men i normalområdets nederste del. Ser vi på den højeste og laveste score i fordelingen, fremgår det endvidere, at det højest scorende barn i undersøgelsen opnår en IK-score på 115, hvilket er 1 std.afv. (svarende til 15 IK-point) over gennemsnittet. Den laveste score er derimod 42, hvilket er næsten 4 std.afv., altså knap 60 IK-point, under gennemsnittet. Denne spredning i scorerne viser, at fordelingen er negativt skævvredet i forhold til fordelingen i normalpopulationen. At mange af børnene i undersøgelsen scorer lavere end normalt, fremgår også af figur 3.1, som illustrerer fordelingen af børnenes scorer i forhold til normfordelingen.

Som det også fremgår af figuren scorer 80,8 pct. af børnene i undersøgelsen under gennemsnittet (<100) på fuldskala-IK, sammenlignet med 50 pct. af normalpopulationen. Hele 40,4 pct. af børnene scorer endvidere mere end 1 std.afv. under gennemsnittet (≤ 85) og falder således uden for området for normal intelligens i forhold til knap 16 pct. af normpopulationen. Andelen af børn i undersøgelsen, som har en fuldskala-IK-score under normalområdet, er altså mere end dobbelt så stor som andelen blandt deres jævnaldrende. Omvendt scorer kun 19,2 pct. af børnene i undersøgelsen over gennemsnittet (≥ 100) mod 50 pct. i normpopulationen. Ydermere ligger alle de børn, der i undersøgelsen scorede over gennemsnittet (≥ 100), maksimalt 1 std.afv. over gennemsnittet, svarende til en højeste score på 115, og ingen børn opnår en IQ-score, der indikerer høj begavelse (svarende til scorer ≥ 2 std.afv. over gennemsnittet, dvs. $IK \geq 130$), sammenlignet med knap 16 pct. af normalbefolkningen i samme aldersgruppe.

Figur 3.1 Børn, fordelt efter fuldskala-IK-scorer (WISC IV). Særskilt for børn, der har deltaget i undersøgelsen, og børn i normgruppen. Procent.



Ser vi endvidere på børnenes gennemsnitlige scorere på de fire indeks, rangerer gennemsnittet fra 96,75 på Perceptuel Ræsonering Indeks (PRI) til 84,89 på Arbejdshukommelse Indeks (AI), hvoraf førstnævnte er meget tæt på normgennemsnittet på 100, og sidstnævnte er omtrent 1 std.afv. under. På de enkelte indeks opnås generelt højere maksimumscorer end på den fulde IK-skala. Ikke desto mindre er det tydeligt, at langt størstedelen af børnene placerer sig under gennemsnittet på indeksene over specifikke kognitive funktioner, og mange børn scorer meget langt under gennemsnittet. Kun få scorer i normalområdets øverste del eller højere (≥ 100). Perceptuel Ræsonering Indeks (PRI) er dog en undtagelse, hvor fordelingen i højere grad ligner fordelingen i normalpopulationen.

Samlet set er der således stor variation i børnenes gennemsnitlige kognitive funktionsniveau på forskellige områder, omend deres generelle kognitive formåen ligger væsentligt under gennemsnittet for normalpopulationen. Særligt Arbejdshukommelse Indeks- (AI) scoren er i særdeleshed lav, hvorimod gennemsnitsscoren på Perceptuel Ræsonering Indeks (PRI) ligger meget tæt på gennemsnitsnormen.

Det er imidlertid også vigtigt at bemærke, at knap hvert femte barn faktisk har en fuldskala-IK-score over gennemsnittet (≥ 100), og at det at være et anbragt barn ikke er det samme som at have dårligere kognitiv formåen end gennemsnittet. Med det sagt er det dog tydeligt, at andelen af børn med kognitive vanskeligheder i denne undersøgelse er væsentligt større end i normalbefolkningen. Dette er særligt bemærkelsesværdigt, eftersom alle disse børn går i en almindelig folkeskoleklasse og ikke i specialskoletilbud eller lignende. Alene andelen af børn, der har en Fuldskala-IK-score, der på undersøgelsestidspunktet opfylder et væsentligt diagnosekriteriet for mental retardering (Fuldskala-IK-score ≤ 69), er i denne undersøgelse 11,3 pct., og det er på trods af, at mental retardering var et eksklusionskriterium ved optag til projektet. Dette er således børn, der ikke har en sådan diagnose. Prævalensen af mental retardering i en normalbefolkning er omkring 1-3 pct. Dette fund er både alarmerende og bekymrende.

3.3.1.2 Opvækstvilkår og forskelle i intellektuel udvikling

Gennemsnittene på WISC IV i denne undersøgelse ligner i vid udstrækning resultaterne fra andre internationale undersøgelser, som har indsamlet kognitive data på anbragte børn i samme aldersgruppe. To evalueringer af SkolFam i Sverige for samme målgruppe indsamlede også kognitive data med samme udgave af WISC, som er anvendt i denne undersøgelse, nemlig WISC IV. I 2015 udgav Viezel m.fl. også en undersøgelse af en amerikansk population af anbragte børn i alderen 6-16 år, som havde været udsat for overgreb eller mangelfuld omsorg. Om end vi ikke kender begrundelsen for anbringelsen i denne eller de svenske undersøgelser, ved vi fra populationsopgørelser, at sådanne årsager er hyppige i Danmark og Sverige også. Resultatet af de i alt fire undersøgelser ses nedenfor (Tördan, Vinnerljung & Axelsson, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016; Viezel, 2015)

Tabel 3.6 Resultatet af Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) fra undersøgelser af familieplejeanbragte børn i skolealderen. Gennemsnitsnormscorer på 100.

Undersøgelse	n	Alder	IK	VFI	PRI	AI	FI
Durbeej & Grumert, 2016, Sverige	91	BH-6. kl.	89,96	92,56	96,81	83,31	92,31
Tördön, Vinnerljung & Axelsson, 2014, Sverige	24	BH-5. kl.	91,71	95,14	97,76	88,81	89,14
Viezel m.fl., 2015, USA	120	6-16 år	88,63	88,14	93,55	91,94	91,08
Indeværende undersøgelse	153	1.-7. kl.	87,61	90,23	96,75	84,89	89,99

Anm.: IK (fuldskala-IK), VFI (Verbal Forståelse Indeks), PRI (Perceptuel Ræsonering Indeks), AI (Arbejdshukommelse Indeks), FI (Forarbejdningshastighed Indeks).

Som det fremgår af tabel 3.6, ligger den gennemsnitlige IK-score for børnene i disse fire undersøgelser meget tæt, og der er kun omkring 4 points forskel på det højeste gennemsnit i Tördan m.fl.'s undersøgelse (91,71) til det laveste af de fire, som er i denne undersøgelse (87,61). Selvom spændet på gennemsnitsscorerne på de enkelte indeks er en smule større, er de stadig påfaldende ens, og som det ses af tabellen, findes den højeste indeksscore i alle fire undersøgelser på Perceptuel Ræsonering Indeks (PRI), og i tre ud af fire tilfælde findes det laveste indeksgennemsnit på Arbejdshukommelse Indeks (AI).

Fra den internationale forskningslitteratur ved vi, at børn, der er udsat for omsorgssvigt eller utilstrækkelig omsorg, samt børn, der vokser op i fattigdom, er i højere risiko for at have forsinket kognitiv udvikling og lavere IQ (De Bellis m.fl., 2009; Hart & Rubia, 2012; McLaughlin m.fl., 2014; Hilyard & Wolfe, 2002;) Posttraumatisk stress og traumatiske oplevelser kan også påvirke den kognitive udvikling. Studier af børn, der har været udsat for overgreb, og børn, der har været vidner til vold i hjemmet, har vist, at børnene havde lavere IQ, og i nogle studier særligt en lavere verbal IQ (fx verbal hukommelse) (Carrey m.fl., 1995; Hart & Rubia, 2012; Prasad, Kramer, & Ewing Cobbs, 2005; Pollak m.fl., 2010; Saigh m.fl., 2006). Et stort studie af Koenen m.fl. viste, at børn, der havde været vidne til vold i hjemmet, gennemsnitligt lå 8 IQ-point under normalpopulationen, efter at der var kontrolleret for bl.a. genetiske faktorer (Koenen m.fl., 2003). Blandt børn, der er anbragt uden for hjemmet, findes ydermere også en overrepræsentation af forældre med alkohol- eller stofmisbrug. Hvis en gravid (mis)bruger alkohol og stoffer under graviditeten, kan det medføre udviklingsforstyrrelser af hjernen på det ufødte barn, som har store konsekvenser for barnets videre kognitive udvikling (se fx Henry, Sloane & Black-Pond, 2007). I yderste instans kan misbrug under graviditeten påføre barnet uoprettelige hjerneskader, bl.a. føtalt alkoholsyndrom, hvor barnet er så skadet af alkoholpåvirkning i fostertilstanden, at der ud over alvorlig hjerneskade ofte også ses bl.a. misdannelser i øjne, ører, hjerte, mave-tarmsystem, nyrer, urinveje, muskler og skelet. Enkelte børn i dette studie er diagnosticeret med føtalt alkoholsyndrom, men det er sandsynligt, at langt flere har været udsat i fostertilstanden i mindre fatal grad, men i skadeligt omfang,

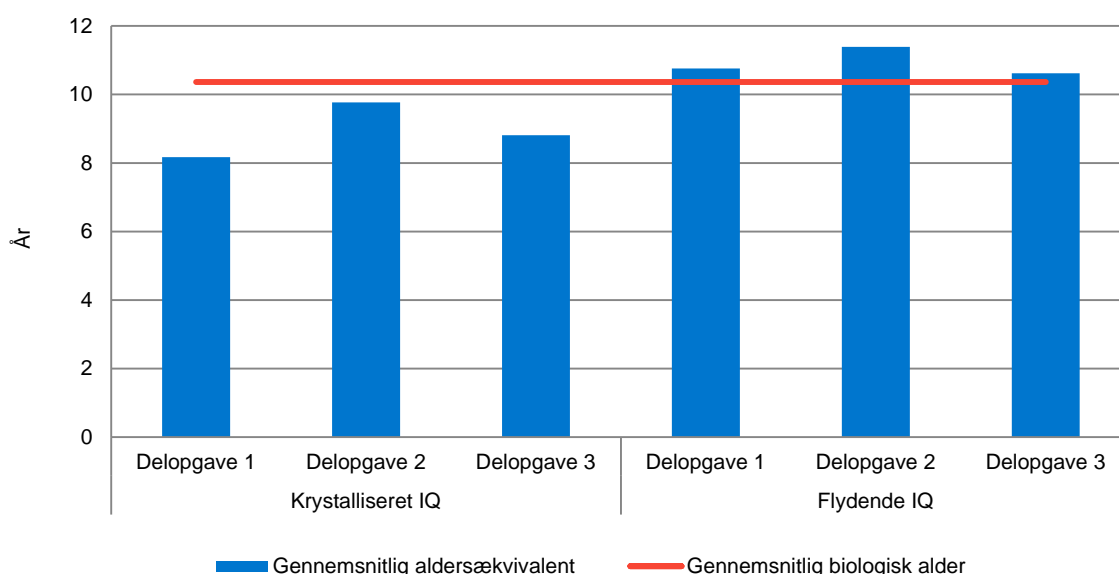
på grund af alkohol- eller stofforbrug, hvilket kan have påvirket deres kognitive udvikling i negativ retning.

3.3.1.3 Flydende og krystalliseret Intelligens

Helt fundamentalt og lidt forsimplet kan intellekt betragtes som to domæner, der hver især involverer en lang række kognitive funktioner. Det ene domæne kan betegnes som "krystalliseret" intelligens og det andet som "flydende" intelligens. Hvor krystalliseret intelligens hovedsageligt dækker over alt det, vi ved og har tillært, herunder sproglig formåen, dækker begrebet flydende intelligens over evnen til abstrakt tænkning og bearbejdning af sansninger, fx visuel perception og visuel hukommelse, samt at kunne arbejde med abstraktioner, regler, generaliseringer og logisk tænkning. Den krystalliserede intelligens er særligt følsom over for stimulans fra miljøet som fx sprogstimulering, motorisk stimulering samt adgang til viden og formidling af verden af voksne. Den flydende intelligens er mindre direkte afhængig af dette. Hvis vi skal anlægge dette perspektiv på anbragte børn, som oftere end andre børn ikke har fået optimal stimulering i den tidlige barndom, kunne man forestille sig, at det gennemsnitligt ofte vil være børnenes krystalliserede kognitive funktioner, der er blevet påvirket af den tidlige udsathed, og i mindre grad deres flydende kognitive funktioner, som måske i højere grad vil være intakte. Tillige kan flydende kognitive funktioner også have fungeret kompenserende ved manglende stimulering, fx sprogligt. Som det fremgår af figur 3.7, er Perceptuel Ræssonering Indeks (PRI) det indeks i alle de fire undersøgelser, der er præsenteret i forrige afsnit, som ligger tættest på befolkningsgennemsnittet. Perceptuel Ræssonering Indeks (PRI) rummer delopgaver, som primært tester det, man kan kalde flydende kognitive funktioner. For at se nærmere på dette forhold kan vi betragte det, man kalder "aldersækvivalenter". Aldersækvivalenter i WISC er et udtryk for den alder, hvor den opnåede score i delprøven er typisk. Dvs. en indikation af "kognitiv alder" eller det aldersmæssige kognitive niveau, som barnets præstation er udtryk for. Aldersækvivalenterne kan og bør ikke betragtes bogstaveligt, men kan indikere, på hvilke områder et barn er udfordret eller fremmeligt i forhold til sin biologiske alder. Ser vi eksemplificerende på de gennemsnitlige aldersækvivalenter for tre delprøver i WISC, som hovedsageligt måler flydende intelligens (delprøverne involverer bl.a. logisk ræssonering, abstrakt tænkning og problemløsning samt visuel perception) og sammenligner dette med aldersækvivalenterne for tre delprøver, der i særlig grad udtrykker krystalliseret intelligens (delprøverne involverer bl.a. sprogforståelse, verbal hukommelse, sprogproduktion, formulering af omverdensforståelse og faktuel viden), kan vi se, at der er overraskende stor forskel i resultaterne.

Som det fremgår af figur 3.2, er børnenes gennemsnitsalder 10,4 år (markeret med en rød linje). I disse tre ud af de fire delprøver i WISC, der primært måler flydende intelligens, er børnenes gennemsnitlige aldersækvivalent faktisk en lille smule højere end børnenes biologiske gennemsnitsalder, hvilket indikerer, at børnene gennemsnitligt er kognitivt alderssvarende eller en smule over gennemsnittet. Vi kan dog se på standardafvigelsen for disse delprøver, at variationen i gruppen er stor. Ser vi på tre delprøver i WISC, som i særlig grad måler aspekter af krystalliseret intelligens, fordi de omfatter barnets ordforråd, omverdensforståelse og faktuelle viden, er de gennemsnitlige aldersækvivalenter mellem cirka et halvt og næsten to år lavere end børnenes biologiske aldersgennemsnit, hvilket indikerer, at børnene, målt på disse delprøver, gennemsnitligt ikke er kognitive alderssvarende. Særligt deres faktuelle viden og ordforråd er udfordret (delopgave 1 og 3), og som vi kan se på standardafvigelserne for disse delprøver, er variationen væsentlig mindre, hvilket yderligere indikerer, at disse udfordringer er udtryk for en mere generel problemstilling, end hvis der havde været meget stor spredning.

Figur 3.2 Gennemsnitlige aldersækvivalenter (WISC IV) for børn, der har deltaget i undersøgelsen. Særskilt for tre delopgaver og for krystalliseret IQ og flydende IQ. Alder i år.



Anm.: Krystalliseret IQ, delopgaver fra WISC IV: Delopgave 1 = 'Ordforråd' Delopgave 2 = 'Omtanke' Delopgave 3 = 'Information'. Flydende IQ, delprøver fra WISC IV; Delopgave 1 = 'Billedfuldendelse' Delopgave 2 = 'Billedkategorier' Delopgave 3 = 'Matricer'

Konkluderende kan man sige, at børnene i undersøgelsen gennemsnitligt set har nogle kognitive udfordringer, som i nogle sammenhænge særligt synes at knytte sig til udviklingen af krystalliseret intelligens. På den positive side kan vi konkludere, at variationen i kognitiv funktion generelt er stor, og at cirka hvert femte barn samlet set har en fuldskala-IK-score over gennemsnittet, samt at flere børn i de enkelte indeks præsterer langt over gennemsnittet. Børnene er imidlertid også udfordrede på både forarbejdningshastighed (FI) og arbejdshukommelse (AI) gennemsnitligt set. Dette er funktioner, som er relateret til kognitiv effektivitet, og arbejdshukommelse er i særdeleshed knyttet til det eksekutive funktionssystem, som beskrives i næste afsnit. Vi kan på den anden side se, at særligt børnenes gennemsnitlige flydende intelligens er alderssvarende, og at væsentlige årsager til børnenes forsinkede intellektuelle udvikling muligvis særligt er deprivation i den tidlige barndom (bl.a. i form af manglende sproglig stimulering og utilstrækkelig formidling af omverdensforståelse og faktuel viden). Dette understreger det udviklingspotentiale, der er knyttet op på at tilbyde et kompenserende miljø under anbringelsen, der tilbyder mere optimal kognitiv stimulering.

3.3.2 Eksekutive funktioner

Der er ligeledes voksende dokumentation af, at udviklingen af eksekutive funktioner påvirkes negativt af udsathed i barndommen (Cicchetti m.fl., 2010; De Bellis m.fl., 2002; DePrince Weinzierl & Combs, 2009, De Bellis m.fl., 2009; Nolin & Ethier, 2007). De eksekutive funktioner er et komplekst kognitivt system, som grundlæggende kan inddeles i to overordnede domæner: 1) *Metakognitive evner* (herunder planlægning, styring af opmærksomhed, organisering, arbejdshukommelse og kognitiv fleksibilitet), og 2) *selvregulering* (herunder impulshæmning og emotionel og adfærdsmæssig regulering). Eksekutiv funktion omhandler evnen til at regulere vores igangværende, målrettede adfærd i forhold til omstændighederne. Dette indebærer evnen til opmærksomhedsstyring, samt at kunne planlægge, udføre og at selvkorrigere egen adfærd på en fleksibel måde i forhold til den sociale kontekst. Mange forskellige kognitive funktioner er derfor involveret i vores eksekutive funktion, og denne organisering er afgørende for, hvordan vi handler i forskellige

situationer, bl.a. når vi skal lære noget nyt eller udføre komplekse opgaver. Neuropsykologisk forskning peger på, at børn, der har været udsat for vanrøgt eller overgreb, kan udvikle eksekutive vanskeligheder med bl.a. problemer med opmærksomhedsstyring, planlægning, kognitiv fleksibilitet og hukommelse (ibid.)

WISC IV har ikke et mål for eksekutiv funktion, men Arbejdshukommelse Indeks (AI) behandler et væsentligt aspekt, nemlig arbejdshukommelse. Som vi så i forrige kapitel, lå børnene på Arbejdshukommelse Indeks (AI) gennemsnitligt knap 1 std.afv. under populationsgennemsnittet (se tabel 3.5), og det var dermed det indeks, hvor der var det laveste gennemsnit. Dette resultat peger på, at børnene i undersøgelsen gennemsnitligt i særdeleshed er kognitivt udfordrede på arbejdshukommelseskapacitet. Mindre end hvert sjette barn i undersøgelsen scorer over gennemsnittet, men det gælder for hver anden i normalpopulationen. Arbejdshukommelsen er, som navnet indikerer, den del af hukommelsen, vi bruger, når vi bearbejder og organiserer ny information (fx hvis vi skal udføre et regnestykke i hovedet). Arbejdshukommelsen er derfor afgørende for vores indlæringssevne, og dens kapacitet er knyttet til vores forarbejdningshastighed, dvs. hvor hurtigt vi optager og bearbejder information, samt vores evne til opmærksomhed. Dårlig arbejdshukommelse er derfor i sig selv en indikator for mulige indlæringsvanskeligheder. Lav forarbejdningshastighed er ikke en kernekomponent i det eksekutive system på samme måde som arbejdshukommelse, men det er vigtigt at kunne opfatte og bearbejde stimuli fra miljøet i et passende tempo, således at handlinger og emotioner kan justeres derefter. Meget lav forarbejdningshastighed kan betyde, at barnet i reglen er "et skridt efter de andre" og ikke alene arbejder langsomt, men også opfanger sociale signaler forsinket (eller reduceret) i forhold til konteksten og dermed har sværere ved at reagere adækvat. Børnene i denne undersøgelse ligger i gennemsnit 0,67 std.afv. (omtrent 10 IK-point) under normgennemsnittet, og mange ligger væsentligt lavere.

I denne undersøgelse anvender vi også Contingency Naming Test (CNT), som måler barnets kognitive fleksibilitet, impulshæmning og opmærksomhed under stigende, men moderat, belastning af arbejdshukommelsen. Denne test undersøger således ikke primært arbejdshukommelse, men væsentlige (omend ikke alle) aspekter af generel eksekutiv funktion i samspil, hvilket ofte er sådan, vores eksekutive funktioner aktiveres i almindelige hverdagssituationer. CNT er yderligere beskrevet i kapitel 4. Testen har to sammensatte mål – et for "effektivitet" og et for "selvregulering". Effektivitetsmålet er beregnet på baggrund af barnets tidsforbrug og antal fejl, og scoren fortæller noget om, hvor effektivt barnet løser de forskellige opgaver i CNT. Børnene skal løse opgaverne, så hurtigt de kan, og forarbejdningshastighed er derfor også afgørende for, hvor effektive de er. Hvis vi kigger på børnene gennemsnitlige effektivitetsscorer i denne test, klarer de sig henholdsvis 0,72 og 0,46 std.afv. under gennemsnitsnormen på de to mest komplekse opgaver i testen (opgave 3 og 4 ud af fire). Det vil sige, at de er mindre hurtige og nøjagtige, når de skal løse opgaver under tidspres, der kræver kognitiv fleksibilitet, visuel opmærksomhed, impulshæmning, samt brug af arbejdshukommelse, end deres jævnaldrende. Selvreguleringsmålet i CNT er sammensat af antal fejl og selvkorrekationer (dvs. tilfælde, hvor barnet spontant retter sig selv). Scoren er ikke et antal, fortæller derfor noget om, hvor nøjagtigt børnene kan løse opgaver under de beskrevne forhold, når hurtighed ikke er en faktor, samt hvor gode de er til at hæmme impulsivitet. Selvregulerings scorerne er i CNT normeret i forhold til medianscoren for forskellige aldersgrupper. Der er meget stor variation i norm medianscorererne afhængig af alder, hvor de yngste børn har en væsentlig højere medianscore end de ældre. De eksekutive funktioner udvikler sig nemlig naturligt med alderen, og større børn er generelt langt mere kognitivt fleksible og har bedre selvregulering end mindre børn. Normeringen i CNT tager højde for dette ved at inddele børnene i aldersgrupper, som rummer en enkelt årgang. Gennemsnitligt afviger børnene i undersøgelsen negativt fra normen, både i selvregulering, målt med opgave 3, og opgave 4 i CNT. I opgave 3 har børnene en gennemsnitlig alderskorrigeret score, som er 1,88 point højere end medianen for deres respek-

tive aldersgruppe. I opgave 4 er børnenes alderskorrigerede gennemsnitsscore tre point højere end medianen for deres aldersgruppe. Den store variation i medianscorerens størrelse på tværs af aldersgruppe (for opgave 3 spænder medianscoren fx mellem 15,5 for de yngste til 3 for de ældste), betyder, at de gennemsnitlige afvigelser derfor mest af alt er et udtryk for, at den negative afvigelse fra normen er gældende for alle aldersgrupper. Normerne i CNT er baseret på relativt små, sammensatte grupper på de forskellige alderstrin, og fortolkningen af resultatet skal derfor vægtes i forhold til dette, men ud fra det eksisterende normgrundlag kan vi konstatere, at børnene ved projektstart i kombinationen af hurtighed og nøjagtighed (effektivitet), samt i nøjagtighed også uden en tidsfaktor (selvregulering) gennemsnitligt præsterer under niveau for deres alder.

3.3.2.1 Plejeforældre- og lærerrapporteret eksekutiv funktion

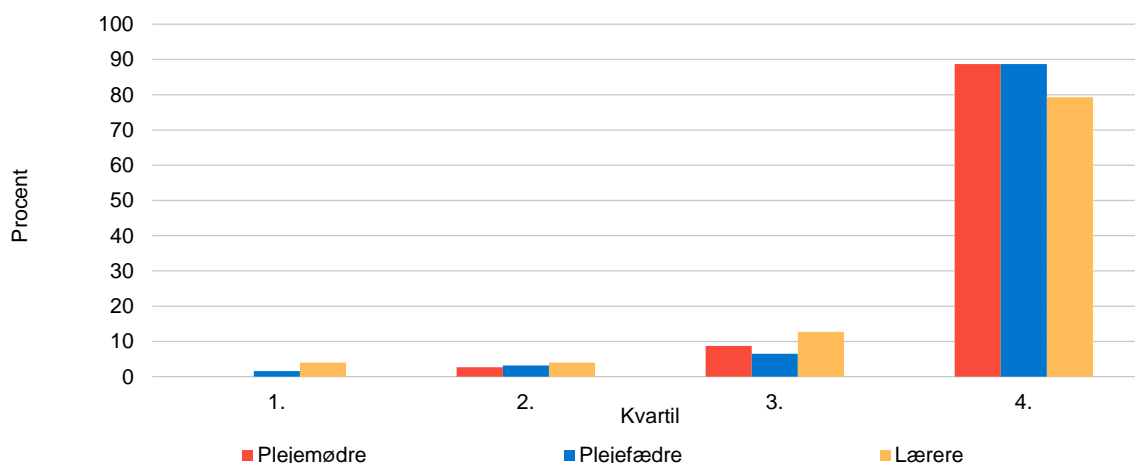
Resultaterne af det forældre- og lærerrapporterede adfærdsmaal for eksekutiv funktion, 'Behavioral Rating Inventory of Eksekutiv Funktion' (BRIEF), viser også meget tydeligt, at børnenes plejeforældre og lærere generelt oplever, at børnene har eksekutive vanskeligheder, fx problemer med at huske, planlægge, håndtere skift i aktiviteter, yde emotionel kontrol og tage initiativ. BRIEF er standardiseret med et gennemsnit på 50 og en std.afv. på 10, og den har en klinisk tærskelværdi på 65. Det vil sige, at en score på 65 eller derover indikerer, at barnet muligvis har et problem af klinisk relevans. Jo højere score, desto større problemburde. BRIEF er yderligere beskrevet i kapitel 4. Som det fremgår af tabel 3.7, vurderer plejeforældrene, at børnene gennemsnitligt ligger over den kliniske tærskelværdi på 65 med et gennemsnit på henholdsvis 67,61 efter plejemødrenes vurdering, 66,31 efter plejefædrenes vurdering på indekset Generel Eksekutiv Funktion (GEF). Lærernes vurdering ligger noget højere og væsentligt over gennemsnittet. Ser man på scorerne for de to indeks ("Adfærdsregulering" og "Metakognition"), som tilsammen udgør GEF, kan man se, at børnenes gennemsnitlige scorer er rimeligt ens på de to indeks, hvilket indikerer, at de eksekutive vanskeligheder gennemsnitligt ikke overvejende er problemer med metakognitive funktioner (dvs. vanskeligheder med bl.a. planlægning, organisering og selvmonitorering) eller med affektregulering (dvs. vanskeligheder fx med impuls kontrol og regulering af følelser). Som det fremgår af standardafvigelserne, er spredningen i lærernes vurdering omtrent det dobbelte af den i plejeforældrenes vurdering, hvilket er et udtryk for, at lærerne til forskel fra plejeforældrene bruger den højeste ende af skalaen.

Tabel 3.7 Vurderet gennemsnitscore på indeksene Generel Eksekutiv Funktion (GEF), Adfærdsregulering Indeks (AI) og Metakognition Indeks (MI) i BRIEF blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen. Særskilt for plejemødres, plejefædres og læreres besvarelser. Gennemsnitsnormscorer på 50.

	Gennemsnit	Std.afv.	Min.	Maks.
<i>Generel Eksekutiv Funktion (GEF)</i>				
Plejemor	67,61	9,09	49	87
Plejefar	66,31	9,50	40	91
Lærer	70,37	17,14	42	117
<i>Adfærdsregulering (AI)</i>				
Plejemor	66,49	11,19	40	91
Plejefar	64,78	11,42	41	91
Lærer	70,95	19,38	43	122
<i>Metakognition (MI)</i>				
Plejemor	66,47	8,54	45	86
Plejefar	65,58	9,08	39	86
Lærer	67,72	15,49	42	109

Ser vi nærmere på, hvordan børnene i undersøgelsen fordeler sig på GEF, afslører kvartilerne, som fremgår af figur 3.3, at omtrent 80-90 pct. af børnene befinder sig i den øverste kvartil (76.-99. percentil), uafhængigt af, om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har vurderet barnet, hvilket er usædvanligt mange.

Figur 3.3 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter vurderet gennemsnitsscore i kvartiler på indekset Generel Eksekutiv Funktion (GEF) i BRIEF. Særskilt for plejemødres, plejefædres og læreres vurdering.



Hvis vi derimod ser på percentilerne inden for den øverste kvartil, kan vi se, at henholdsvis 25 og 30,7 pct. af børnene i plejemødrenes og plejefædrenes vurderinger ligger fra 97. percentil og opefter, og i lærervurderingerne når andelen helt op på 40 pct. Det tyder på, at de nære voksne omkring børnene ikke alene i rigtig mange tilfælde oplever, at barnet udviser eksekutive vanskeligheder, men ligeledes i mange tilfælde oplever, at dette er tilfældet i særdeles høj grad. I den sammenhæng bør det pointeres, at 8,5 pct. af børnene har psykiatriske diagnoser, som bl.a. ADHD,

Tourettes syndrom og tilknytningsforstyrrelse. Forstyrrelser af den eksekutive adfærd er typisk for mange psykiske lidelser, og derfor er høje BRIEF-scorer forventelige i disse tilfælde. Ikke desto mindre kan dette langt fra forklare det meget høje gennemsnit for hele populationen.

Selv om plejeforældre og lærere synes at være rimeligt enige om den overordnede meget høje prævalens af eksekutive vanskeligheder hos børnene i undersøgelsen, er der alligevel ikke helt overensstemmelse mellem, hvordan de vurderer de enkelte børn. Korrelationen mellem plejeforældrenes besvarelser af indekset Generel Eksekutiv Funktion (GEF) har en koefficient på 0,75 og er dermed temmelig stærk, hvorimod korrelationen mellem henholdsvis plejemor og lærer og plejefar og lærer kun er moderat med koefficienter på henholdsvis 0,36 og 0,40 (se tabel 3.8).

Dette er dog i vid udstrækning uoverensstemmelser i, hvor langt over tærskelværdien barnet befinder sig, og ikke i, om der er vanskeligheder eller ej. Forskellene kan afspejle den meget forskellige kontekst plejefamilie og lærere oplever barnet i. Når lærerne ligger noget over plejeforældrenes niveau generelt i vurderingen i BRIEF, kan det være udtryk for, den meget strukturerede situation skole og undervisning er, hvor eksekutive vanskeligheder bliver særligt fremtrædende. Generelt korrelerer plejeforældrenes og lærernes vurderinger af barnets generelle eksekutive funktion og Arbejdshukommelse Indeks (AI) i WISC mellem -0,17 og -0,32. Korrelationerne er således ikke meget stærke, men de er signifikante. Der ses også signifikante korrelationer mellem Arbejdshukommelse Indeks (AI) i WISC og effektivitetsscorerne i Contingency Naming Test (CNT) på mellem -0,22 og -0,26. De relativt beskedne korrelationer mellem de forskellige mål af eksekutiv funktion er muligvis udtryk for væsentlige forskelle i testenes udformning, normering, administration og specifikke fokus. Vi finder imidlertid ingen signifikant sammenhæng mellem børnenes effektivitetsscorer i CNT-opgave 3 og 4 og scorerne i GEF.

Tabel 3.8 Korrelation mellem plejemødres, plejefædres og læreres vurdering af børn, der har deltaget i undersøgelsen, på forskellige mål for eksekutiv funktion. Korrelationskoefficienter.

		GEF, plejemødre	GEF, plejefædre	GEF, lærere	AI i WISC IV	CNT 3, effek- tivitetsscore	CNT 4, effek- tivitetsscore
GEF, plejemødre	r	-	0,75**	0,33**		-0,06	-0,15
	n	-	122	148	148	139	117
GEF, plejefædre	r	0,75**	-	0,40**	-0,32**	-0,04	0,00
	n	122	-	122	122	113	96
GEF, lærere	r	0,33**	0,40**	-	-0,31**	-0,12	-0,17
	n	148	122	-	148	139	118
AI i WISC	r	-0,17*	-0,32**	-0,31**	-	0,26**	0,22*
	n	148	122	148	-	140	117
CNT 3, effektivitetsscore	r	-0,06	-0,04	-0,12	0,26**	-	0,45**
	n	139	113	139	140	-	119
CNT 4, effektivitetsscore	r	-0,15	0,00	-0,17	0,22*	0,45**	-
	n	117	96	118	117	119	-

Anm.: * p < 0,05; ** p < 0,01. GEF (Generel Eksekutiv Funktion), AI (Arbejdshukommelse Indeks), WISC (Wechsler's Intelligence Scale for Children), CNT (Contingency Naming Test).

Opsummerende kan man sige, at børnene i undersøgelsen har en usædvanligt høj forekomst af eksekutive vanskeligheder på tværs af forskellige mål. Resultaterne tyder dog på, at særligt de adfærdsmæssige aspekter, som observeres af barnets nære voksne, er fremtrædende. Dette kan

bl.a. hænge sammen med, at BRIEF afdækker symptomer ud fra forekomsten i barnets hverdagsliv og ikke kun i en opgaveløsningssammenhæng (performancetest), samt at testen indeholder flere faktorer, som bl.a. affektregulering, der ikke er genstand for undersøgelse i de øvrige test, i Arbejdshukommelse Indeks (AI) i WISC eller i CNT. Omvendt afdækker BRIEF typer af adfærd, som til forskel fra de kognitive mål kan relateres til almindelig social funktion, hvorfor mangelfulde sociale kompetencer her vil kunne bidrage til at trække scoren op.

3.3.3 Faglige præstationer

3.3.3.1 Læsning

Børnenes læseniveau er blevet afdækket gennem tre forskellige læsetest, som tester afkodnings- evne, læsehastighed og sprogforståelse på ord-, sætnings-, og tekstillæsningsniveau. Kun resultatet af ord- og sætningslæsetestene indgår i analysen.

Som det fremgår af tabel 3.9 nedenfor, er den gennemsnitlige rigtighedsprocent for både ord- og sætningslæsning relativt lav med henholdsvis 85,48 og 89,55 pct. rigtige blandt børnene i undersøgelsen. En sikker læser vil generelt have en rigtighedsprocent omkring 95 pct. Læsehastigheden for børnene i undersøgelsen er også lav med et gennemsnitligt tidsforbrug på 6,23 sekunder pr. opgave i Ordlæseprøven (OL) (ét ord, rigtighed af fire illustrationer af enkeltobjekter vurderes) og 17,56 sekunder pr. opgave i Sætningslæseprøven (SL) (ét billede, rigtighed af fire sætninger om billedet vurderes). En sikker læser vil på ordlæseniveau være mindre end 4 sekunder om hver opgave⁵ og på sætningslæseniveau være omkring 6,4 sekunder om hver opgave.⁶ Børnene er altså særligt langsomme på sætningslæseniveau, hvor de er næsten tre gange længere om hver opgave i gennemsnit.

Tabel 3.9 Gennemsnitlig rigtighedsprocent og gennemsnitshastighed for Ordlæseprøven (OL) og Sætningslæseprøven (SL) blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen. Procent og sekunder.

	Gns. rigtighedsprocent	Gns. hastighed (sek.)
Ordlæseprøve (OL)	85,48	6,23
Sætningslæseprøve (SL)	89,55	17,65

Læseevne udvikles imidlertid gennem skoletiden, og forventninger til børnenes læseniveau vil stige, efterhånden som de bliver ældre. Det er naturligt, at de yngste i folkeskolen gennemsnitligt set er mindre nøjagtige og mindre automatiserede i deres læsning end de ældre elever. Selvom de ældste elever har alderen til det, vil de imidlertid nok heller ikke kunne siges at være en population, bestående udelukkende af sikre læsere, alt andet lige. For at kunne vurdere, hvordan børnene i undersøgelsen læser i sammenligning med andre børn i samme alder, har vi brug for at kunne sammenholde resultatet med en normgruppe. OL og SL er kun normeret fra 1. til 5. klasse. For at kunne sammenligne børnenes resultater på en aldersrelevant måde for alle børnene i undersøgelsen har vi derfor, på baggrund af progressionen i normgruppen over tid fra 1. til 5. klassetrin, estimeret normer for de ældste klassetrin. Med de eksisterende normer fra 1. til 5. klasse og de estimerede normer for 6. til 8. klasse kan vi beregne, hvor meget børnene i undersøgelsen i gennemsnit afviger fra normalpopulationen, når der tages højde for deres alder. Resultatet ses nedenfor i tabel 3.10.

5. Med undtagelse af elever i 1. klasse, der testes med ordlæseprøve 1, hvor normen er mindre end 6 sekunder pr. opgave.
6. Med undtagelse af elever i 1. klasse, der testes med sætningslæseprøve 1, hvor normen er 8,6 sekunder per opgave.

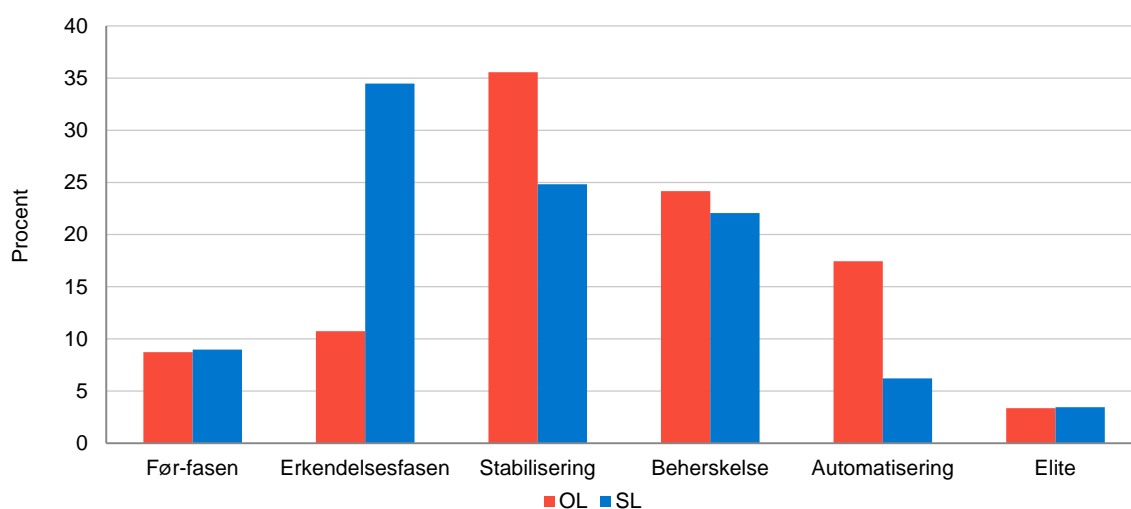
Tabel 3.10 Afvigelse fra normen i rigtighedsprocent og læsehastighed i Ordlæseprøven (OL) og Sætningslæseprøven (SL) blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen. Standardafvigelse.

	Læsemål	N	Afvigelse fra norm (Std.afv.)
Ordlæsningsprøven (OL)	Normkorrigeret rigtighedsprocent	149	-8,19 (19,42)
	Normkorrigeret hastighed	149	1,29 (6,48)
Sætningslæsningsprøven (SL)	Normkorrigeret rigtighedsprocent	145	-2,79 (14,50)
	Normkorrigeret hastighed	143	5,97 (17,32)

Som det fremgår af tabellen, ser resultatet noget anderledes ud, når vi tager højde for børnenes alder og normgruppens gennemsnitlige niveau (hvor ikke alle er sikre læsere). Børnene er imidlertid stadig mindre præcise i deres læsning end deres jævnaldrende. I ordlæsning har børnene ca. 8 pct. færre rigtige svar end deres jævnaldrende, og i sætningslæsning er dette knap 3 pct. Børnene er også gennemsnitligt væsentligt langsommere til at læse end andre børn og er i ordlæsning 1,3 sekunder længere om hver opgave. I sætningslæsning bruger børnene omkring 6 sekunder mere end normen pr. opgave, hvilket i særdeleshed indikerer, at børnene gennemsnitligt ikke er flydende læsere, men skal bruge tid på hvert enkelt ord i en sætning. Den store spredning, som fremgår af tabellen, indikerer også, at variationen er stor børnene imellem, hvad angår både nøjagtighed og hastighed. Disse store forskelle børnene imellem kan vi se nærmere på ved at betragte de samlede mål for læseevne i OL og SL.

Læseevne er nemlig grundlæggende et kombineret mål af læseforståelse (nøjagtighed) og afkodning (hastighed) – at være en hurtig læser er ikke givende, hvis man ikke forstår det læste, og omvendt er det heller ikke optimalt at læse korrekt, hvis man er umådeligt langsom. OL og SL indeholder derfor en kombineret kategorisering, hvor barnets samlede læseevne vurderes ud fra seks kategorier, som tager højde for både rigtighed og hastighed. Fordelingen af børnene i undersøgelsen ud fra denne kategorisering fremgår af figur 3.4.

Figur 3.4 Børn i familiepleje, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter resultater (læsekatégorier) i Ordlæseprøven (OL) og Sætningslæseprøven (SL). Procent.



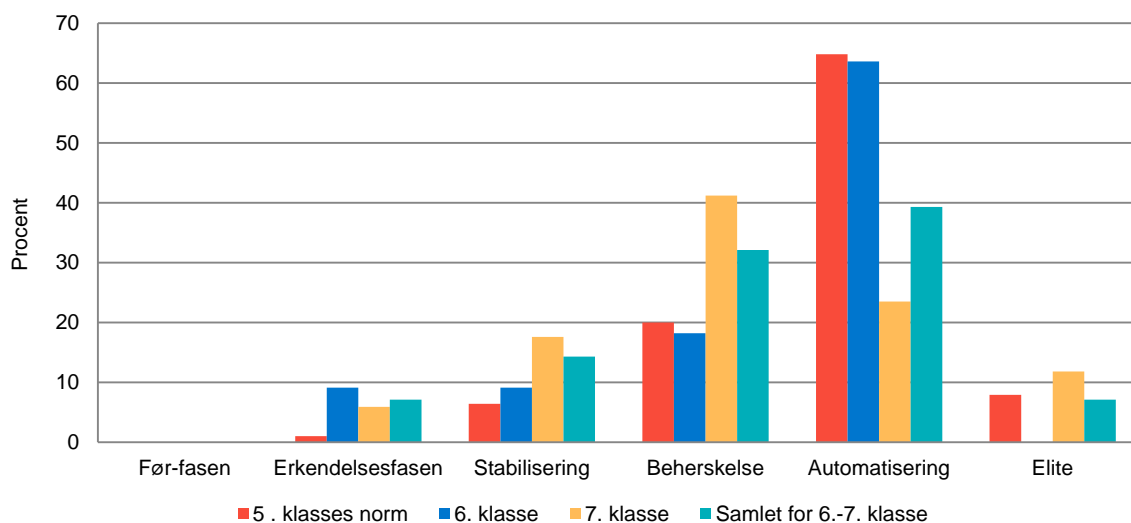
Ordlæsning er naturligvis lettere end sætningslæsning, hvilket også afspejles af fordelingen i katégorierne i OL, hvor mere end dobbelt så mange samlet set ligger i de to øverste katégorier: "automatisering" og "elitelæser", som kendetegner en meget sikker og hurtig læser, henholdsvis 20,8

pct. i OL og 9,6 pct. i SL. Omvendt scorer dobbelt så mange i SL i de to laveste kategorier, "før-fasen" og "erkendelse", henholdsvis 19,4 pct. i OL og 43,5 pct. i SL. I disse kategorier er både hastighed og rigtighedsprocent så lav, at der ikke er tale om et funktionelt læseniveau, dvs. at barnets læsning er meget usikker, eller at barnet slet ikke har knækket læsekoden endnu.

I det hele taget placerer knap 70 pct. af børnene sig på sætningslæseniveau i kategorier under "beherskelsesniveau", der indikerer en sikker læser. Dette betyder, at mindre end hvert tredje af børnene kan karakteriseres som sikker læser i læsning af enkelte sætninger. På tekstlæsningsniveau ville antallet sandsynligvis være endnu lavere.

Dette resultat er i særdeleshed bemærkelsesværdigt, fordi disse test i udgangspunktet kun anvendes og er normeret til og med 5.-klasses-læseniveau, og fordi der i denne undersøgelse deltager i alt 11 børn fra 6. klasse, 17 børn fra 7. klasse og et enkelt barn fra 8. klasse. Man kunne derfor forvente, at de ældre børn generelt ville score meget højt i denne test. Det er imidlertid ikke tilfældet. Fordeling af disse børn på læsekategori, set i forhold til normen for 5. klasse, ses i figur 3.5. 8. klasse indgår ikke som en del af fordelingen, da der som nævnt kun er én observation i denne kategori.

Figur 3.5 De ældste børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter resultater (læsekategorier) i Ordlæseprøven (OL). Særskilt for klassetrin. Procent.

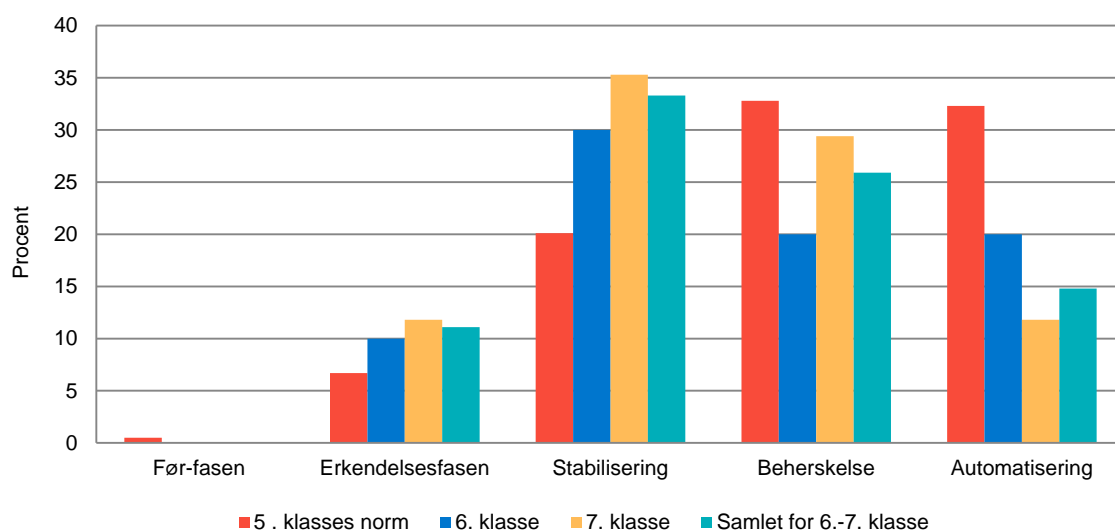


Anm.: 8. klasse indgår ikke som en del af fordelingen, da der kun er én observation i denne kategori.

I 6. og 7. klasse ligger 46,4 pct. af børnene i de to øverste læsekategorier i OL (sikre læsere), sammenlignet med 72,7 pct. af børnene i normgruppen for 5. klasse. Af børnene i 6.-7. klasse ligger 39,3 pct. i kategorien automatisering, hvilket for normpopulationen i 5. klasse gælder 64,8 pct. 7,1 pct. af børnene i 6.-7. klasse placerer sig som elitelæsere, hvilket er en smule mindre end i normgruppen for 5. klasse (7,9 pct.).

Den gennemsnitlige fordeling af de ældste børns præstationer i sætningslæseprøven ses i figur 3.6.

Figur 3.6 De ældste børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter resultater (læsekategorier) i Sætningslæseprøven (SL). Særskilt for klassetrin. Procent.



Anm.: 8. klasse indgår ikke som en del af fordelingen, da der kun er én observation i denne kategori.

Kun 29,6 pct. af børnene i 6. og 7. klasse placerer sig i de to øverste læsekategorier (sikker læser) i SL mod 40 pct. af normgruppen i 5. klasse. Af børnene i 6.-7. klasse scorer 14,8 pct. i kategorien automatisering, hvilket svarer til kun omkring det halve af andelen i normgruppen for 5. klasse, hvor 32,8 pct. af børnene scorer i denne kategori. 14,8 pct. af børnene i 6.-7. klasse scorer imidlertid i kategorien elitelæser, hvilket omvendt er cirka dobbelt så stor en andel som i normgruppen for 5. klasse, hvor andelen er 7,7 pct. De ældste børn i undersøgelsen læser således overordnet set væsentligt dårligere end børn i 5. klasse, også selvom en smule flere børn i sætningslæseprøven kategoriseres som elitelæsere.

Samlet set er det tydeligt, at en stor andel af børnene i undersøgelsen er usikre læsere og/eller har læsevanskeligheder. En del af årsagen er muligvis den høje prævalens af kognitive udfordringer, som er beskrevet i de forrige afsnit, hvor mange af børnene bl.a. udviser vanskeligheder med sprogforståelse og har meget lav forarbejdningshastighed. Begge kognitive funktioner er meget direkte relateret til, hvor hurtigt barnet kan afkode bogstaver og forstå, hvad det læser.

Ydermere kan eksekutive vanskeligheder have betydning for læseevnen på den måde, at fx koncentrationsbesvær og dårlig arbejdshukommelse kan være uhyre forstyrrende for barnets læsning og betyde, at barnet fx konstant mister fokus og må læse de samme ord flere gange.

3.3.3.2 Matematik

Alle børn i denne undersøgelse er testet med en matematiktest, beregnet for elever ét klassetrin under barnets aktuelle klassetrin, for at sikre, at børnene har haft mulighed for at indlære stoffet, og at vanskeligheder med opgaveløsningen ikke handler om, at det endnu ikke er afdækket i pensum. Testen er ikke tidsbegrænset, hvilket betyder, at de børn, der arbejder langsomt, men faktisk er gode til matematisk problemløsning, ikke præsterer dårligt af den grund. I fortolkningen af resultatet skal imidlertid tages højde for, at børnene i denne undersøgelse generelt er noget ældre end de børn, de sammenlignes med.

Testen anvender standardiserede C-scorer, der gør børnenes resultater sammenlignelige trods forskellige aldersniveauer. C-scoren er et udtryk for, hvor barnet placerer sig i normalfordelingen

for den normgruppe, der hører til klassetrinnet (i vores tilfælde trinnet under barnets aktuelle klassetrin), og har samtidig en kvalitativ beskrivelse, som indikerer graden af barnets formåen i matematik. I tabel 3.11 nedenfor ses fordelingen af børnene i undersøgelsen samt fordelingen i normgruppen.

I fordelingen har vi slået flere kategorier sammen i forhold til deres kvalitative beskrivelser.

Tabel 3.11 Børn, fordelt efter testresultater i matematik. Særskilt for børn, der har deltaget i undersøgelsen, og for børn i normgruppen. Procent.

C-værdi	Børn i undersøgelsen	Normalfordeling	Forskel
C0-2 (tyder på alvorlige indlæringsvanskeligheder)	17,9	11,0	6,9
C3 (stoffet er usikkert indlært)	17,9	12,0	5,9
C4 (standpunktet er under middel)	15,2	17,0	-1,8
C5 (standpunktet er middel)	11,9	20,0	-8,1
C6 (standpunktet er over middel)	14,6	17,0	-2,4
C7-C10 (stoffet er sikkert indlært)	22,5	23,0	-0,5

Som det fremgår af tabellen, er det særligt i bunden af fordelingen, at børnene i denne undersøgelse er overrepræsenterede i forhold til normalpopulationen (C 0-3). Det er særligt omkring middelområdet, at børnene er underrepræsenterede (C 4-6), og i toppen ligner fordelingen meget normalpopulationen (C 7-10). Det betyder på den positive side, at mere end hvert femte barn præsterer højt i matematik (C 7-10), og at 37,2 pct. samlet set præsterer over middel (C 6-10). På den anden side viser resultatet også, at næsten samme andel (35,7 pct.) er meget lavtpræsterende i matematik (C 0-3), hvoraf mere end hvert sjette barn har opnået en score, der tyder på alvorlige indlæringsvanskeligheder (C0-2).

Alvorlige matematikvanskeligheder kan, på samme måde som ved læsevanskeligheder, hænge sammen med kognitive udfordringer. Arbejdshukommelse og perceptuel ræsonnering er essentielle faktorer ved matematisk problemløsning, og i vid udstrækning er også sprogforståelse afgørende, fordi opgaver i anvendt matematik er sprogligt formuleret. Vanskeligheder med sådanne funktioner kan gøre det uhyre vanskeligt at løse matematiske opgaver. Det samme kan eksekutive vanskeligheder, fx udfordringer med planlægning og efterlevelse af regler, som der er meget af i matematisk opgaveløsning, hvor beregninger foretages i faste trin i bestemte rækkefølger. Når så mange børn på den anden side klarer sig rigtig godt i matematik, kan det være udtryk for, at en del af børnene har velfungerende perceptuelle ræsonneringsevner, dvs. god flydende intelligens, og dermed fine forudsætninger for abstrakt problemløsning, som er et kerneelement i matematik.

3.3.4 Trivsel og selvbillede

Tidligere undersøgelser fra SFI har vist, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, oftere har dårligere trivsel end deres jævnaldrende (se fx Ottesen m.fl., 2015). I denne undersøgelse anvender vi to forskellige trivselsmål med lidt forskelligt fokus – det ene er ”Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ), som er udfyldt af børnenes plejeforældre og lærere, og som fokuserer på barnets adfærd, bl.a. i forhold til hyperaktivitet, relationer og sociale kompetencer. Det andet mål er ”Sådan er jeg” (SEJ), som er udfyldt af barnet selv, og som fokuserer på barnets selvbillede og opfattelse af egne kompetencer, relationer osv. Målene er forskellige og ikke direkte sammenlignelige, men kan give et billede af, hvordan de voksne omkring barnet oplever, at barnet fungerer og har det, og hvordan barnet opfatter sig selv. I tabel 3.12 ses normerne for de forskellige SDQ-delscorer for henholdsvis plejeforældre og lærer. Normerne er gældende for børn mellem 4 og 17 år.

Tabel 3.12 Normscorer for delskalaer i Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), besvaret af forældre og lærere. Særskilt for kategorier i og uden for normalområdet.

	Normal	Borderline	Uden for normalområdet	Gennemsnitsscore (Std.afv.)
<i>Følelsesmæssige symptomer</i>				
Forældre	0-3	4	5-10	1,9 (2,0)
Lærer	0-4	5	6-10	1,4 (1,9)
<i>Adfærdsmæssige symptomer</i>				
Forældre	0-2	3	4-10	1,6 (1,7)
Lærer	0-2	3	4-10	0,9 (1,6)
<i>Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder</i>				
Forældre	0-5	6	7-10	3,5 (2,6)
Lærer	0-5	6	7-10	2,9 (2,8)
<i>Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende</i>				
Forældre	0-2	3	4-10	1,5 (1,7)
Lærer	0-3	4	5-10	1,4 (1,8)
<i>Sociale styrkesider</i>				
Forældre	6-10	5	0-4	8,6 (1,6)
Lærer	6-10	5	0-4	7,2 (2,4)
<i>Samlet problemscore</i>				
Forældre	0-13	14-16	17-40	8,4 (5,8)
Lærer	0-11	12-15	16-40	6,6 (6,0)
<i>Påvirkning af trivsel og funktion</i>				
Forældre	0	1	2-10	0,4 (1,1)
Lærer	0	1	2-6	0,4 (1,0)

Resultatet af SDQ-besvarelser fra henholdsvis plejemødre, plejefædre og lærere i denne undersøgelse ses i tabel 3.13.

Tabel 3.13 Gennemsnitlig score for Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) for børn, der har deltaget i undersøgelsen, besvaret af plejemødre, plejefædre og lærere. Særskilt for delskalaer.

	Plejemødre (n = 150)	Plejefædre (n = 126)	Lærere (n = 153)
Sociale styrkesider	6,70	6,71	6,90
Følelsesmæssige symptomer	4,27	3,95	2,88
Adfærdsmæssige symptomer	2,88	2,68	2,03
Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder	6,13	5,89	4,87
Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende	2,81	2,68	2,26
Samlet problemscore	16,09	15,21	12,04
Påvirkning af trivsel og funktion	1,89	1,77	1,50

Af gennemsnitsscorerne for "samlet problemscore" for både plejemor-, plejefar- og lærerbesvaret SDQ fremgår det, at børnene i undersøgelsen gennemsnitligt scorer i kategorien "borderline". Dvs.

at deres samlede problemscore gennemsnitligt set er uden for normalområdet, men at den ikke er kritisk høj. Spændet for normkategorien "borderline" varierer for forældre- og lærerbesvarelser og rummer scorer mellem 12 og 15,99 for lærerbesvarelser og scorer mellem 14 og 16,99 for forældrebesvarelser. I denne undersøgelse er gennemsnittet for plejemødrenes vurdering 16,09, og plejefædrenes gennemsnitlige vurdering er 15,21. Lærergruppens gennemsnitsvurdering er derimod på 12,04 og derfor meget tæt på normalområdet, som spænder over scorer fra 0 til 11,99.

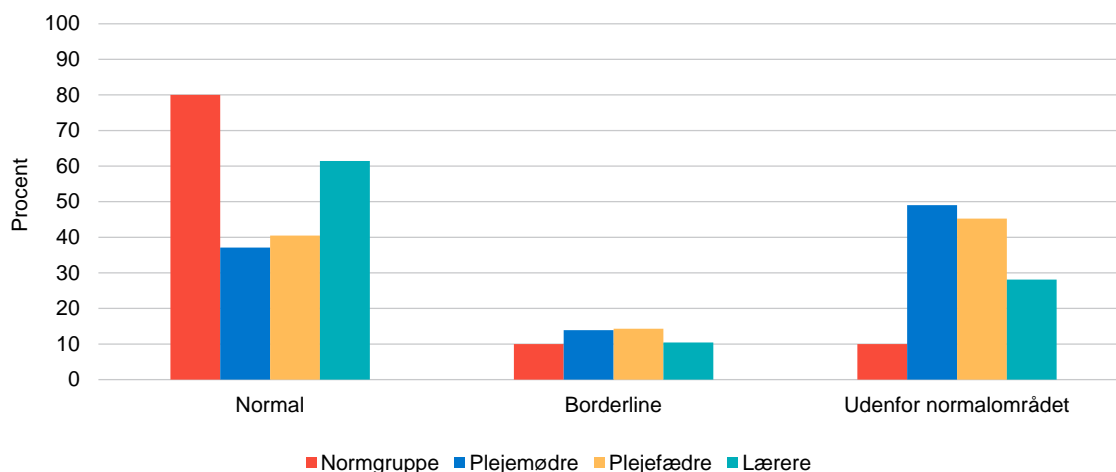
Normgennemsnittene for den samlede problemscore kan yderligere give en indikation af proportionerne i dette resultat. For lærerbesvaret SDQ har normgruppen et gennemsnit på 6,6, dvs. omtrent det halve af børnene i denne undersøgelse, når de vurderes af læreren. For forældrebesvarelser er normgruppens gennemsnit 8,4, dvs. også omtrent det halve af plejemødrenes og plejefædrenes vurdering.

Ser vi på de gennemsnitlige scorer på subskalaerne, der måler problebyrde ("score for sociale styrkesider" undtaget) (fremgår af tabel 3.13), kan man se, at både plejemødrenes og plejefædrenes vurdering har resulteret i gennemsnitlige scorer i "borderline"-spektret for alle subskalaer. For lærerbesvarelserne ligger de fleste subskalascorer imidlertid inden for normalområdet. Det er således kun scoren for adfærdsmæssige symptomer, der marginalt ligger uden for normalområdet i "borderline"-kategorien, foruden scoren for påvirkning af trivsel og funktion. Sammenligner vi de enkelte subskalascorer med normgruppen, gør samme trend som for den samlede problemscore sig gældende, dvs. at der er tale om omkring en fordobling i forhold til normgruppen. Den nogenlunde ligelige forhøjelse af scoren på tværs af subskalaerne indikerer også, at det ikke er én bestemt type af vanskeligheder, der er meget karakteristisk for børnene i undersøgelsen, og som isoleret driver den samlede problemscore i vejret.

Som det også fremgår af tabel 3.13, gælder det i imidlertid for besvarelser fra både plejemødre, plejefædre og lærere, at scoren for sociale styrkesider ligger i normalområdet (normalområdet spænder over scorer mellem 6 og 10 for både lærer- og forældrebesvarelser). Det tyder på, at selvom både lærerne og, særligt, plejeforældrene synes, at børnene har udfordringer på flere områder, oplever de stadig, at børnene har rimelig gode sociale kompetencer.

Hvis vi ser på, hvordan børnene fordeler sig i kategoriseringen af scorene (kategorierne normalområdet, borderline og uden for normalområdet) på baggrund af henholdsvis plejemødrenes, plejefædrenes og lærernes besvarelser (se figur 3.7), finder vi, at lærerne scorer færrest børn i kategorien med den største problebyrde (28,1 pt.), mens plejemødrene er dem, der vurderer flest af børnene til at være i denne kategori (49 pct.), meget tæt fulgt af plejefædrene, der scorer næsten samme andel uden for normalområdet (45,2). Ligeledes scorer lærerne også 60,4 pct. af børnene inden for normalområdet mod kun henholdsvis 37,1 og 40,5 i vurderingen, foretaget af plejemødre og plejefædre. På tværs af respondenter viser resultatet samlet set, at en meget stor andel af børnene befinder sig uden for normalområdet eller i borderline-kategorien, og at lærerne generelt oplever problebyrden som værende mindre end plejeforældrene, der gennemsnitligt set er mere enige om fordelingerne.

Figur 3.7 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter kategorier af total problemscore i Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Særskilt for plejemødres, plejefædres og læreres besvarelser og for normgruppen. Procent.



Hvis vi derimod kigger på gennemsnittet og fordelingen ved børnenes besvarelse af "Sådan er jeg" (SEJ), viser resultatet, at børnene gennemsnitligt placerer sig inden for middelområdet på alle skalaer, omend i den lave ende (se tabel 3.14).

Tabel 3.14 Gennemsnitlige staninescorer ved besvarelse af "Sådan er jeg" (SEJ) blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen. Særskilt for SEJ-indeks.

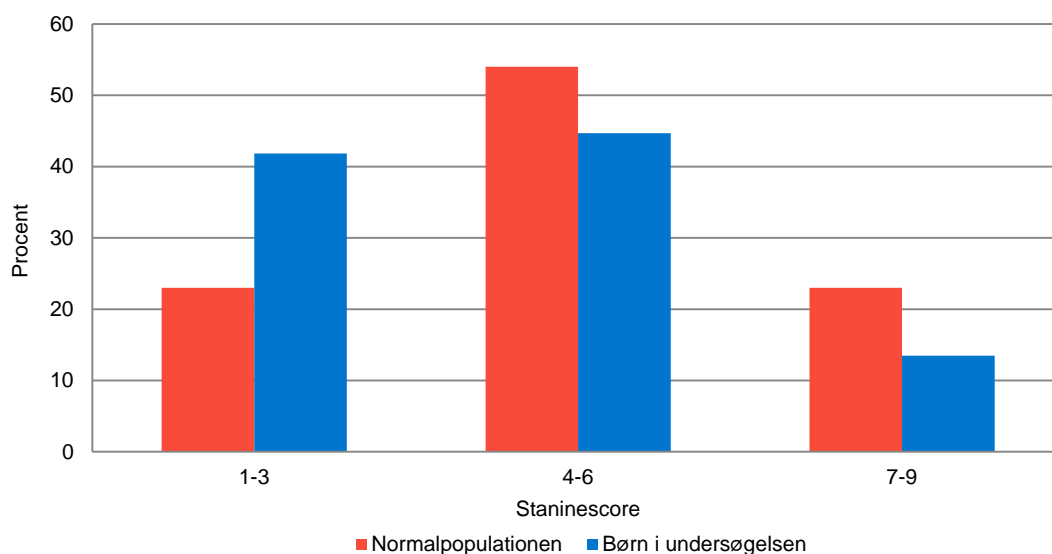
	n	Gns.	Spredning	min	Max
Fysiske egenskaber	77	4,65	2,23	1	9
Færdigheder og evner	73	4,15	1,99	1	9
Psykisk velbefindende	75	4,33	2,32	1	9
Relationer til forældre og familie	75	4,69	2,17	1	9
Relationer til andre	75	4,85	2,31	1	9
Totalskala	141	4,23	2,03	1	9

Anm.: Der kan kun anvendes subskalaniveau fra 4. klasse. Totalskala dækker hele populationen.

SEJ anvender staninescorer, der gør børnenes resultater sammenlignelige trods forskellige aldersniveauer. Staninescoren er et udtryk for, hvor barnet placerer sig i normalfordelingen for den normgruppe, der hører til barnets alder, og der er samtidig en kvalitativ beskrivelse, som beskriver scorens betydning. Scorene er grupperet i forhold til deres kvalitative beskrivelser, hvoraf kategorierne henholdsvis dækker samme beskrivelse for en score på 1-3 (under middel), 4-6 (middel) og 7-9 (over middel). Børnenes totalscore for hele SEJ er i gennemsnit på 4,23, hvilket er i bunden af middelområdet. Det samme gør sig gældende for de enkelte indeks, og gennemsnitsscoren er altså ikke drevet af meget lave scorer på et enkelt indeks. Spredningen inden for de enkelte indeks er også rimeligt ens.

I Figur 3.8 ses fordelingen af børnenes totalskala-score, samt fordelingen af normgruppen.

Figur 3.8 Børn, fordelt efter staninescore ved besvarelse af "Sådan er jeg" (SEJ) blandt børn, der har deltaget i undersøgelsen, og børn i normgruppen. Procent.



Som det fremgår af figuren, er fordelingen af totalscoren negativt skævvredet, hvilket særligt har betydning i bunden af skalaen, hvor omtrent dobbelt så mange børn som i normgruppen befinder sig (1-3). Skredet i fordelingen er ikke udelukkende sket fra kategorien med de højeste scorer – som det ses i figuren, optræder omkring 10 pct. færre børn både i middel- og højscorekategorien.

Selvom SDQ og SEJ ikke er sammenlignelige, indikerer resultaterne, at både børnene selv og deres nære voksne gennemsnitligt set oplever et lavere niveau af trivsel og mærker flere tegn på psykisk mistrivsel og adfærdsmæssige vanskeligheder. Imidlertid oplever en stor andel af børnene selv, at de er kompetente og har gode relationer, omend det langt fra er alle, og omtrent 4 ud af 10 ligger i de laveste kategorier (1-3).

3.3.5 Indlæringskompetencer

Vi har i undersøgelsen også bedt plejeforældre og lærerne om besvarelser på indeks fra testen 5-15, herunder domænet "indlæringskompetence", som er gjort op af fire subskalaer og i alt 28 spørgsmål om barnets indlæringsadfærd og håndtering af nye læringssituationer. Domænet dækker både adfærd i konkret dansk- og matematiksammenhæng og mere generelle indlæringsfærdigheder. Domænet er normeret fra 9 år, og i opgørelsen indgår derfor kun de børn, der som minimum er fyldt 9 år. I tabel 3.15 ses en opgørelse og fortolkning af normscorerne for "Indlæringskompetence" for henholdsvis 9-12-årige og 13-15-årige.

Tabel 3.15 Normscorer for domænet "Indlæringskompetence" i testen 5-15. Særskilt for aldersgrupper.

Percentil	Domænescore (9-12 år)	Domænescore (13-15 år)	Kvalitativ beskrivelse
< 25 pct.	<0,04		Færre vanskeligheder end gennemsnittet
25-74 pct.	0,04-0,32	0,00-0,32	Gennemsnitligt niveau af vanskeligheder
75-89 pct.	0,33-0,80	0,33-0,77	Nogle vanskeligheder
90-97 pct.	0,81-1,36	0,78-1,18	Klare vanskeligheder
≥ 98 pct.	≥1,37	≥1,19	Betydelige vanskeligheder

I tabel 3.16 ses gennemsnitsscoren for henholdsvis plejemødrenes, plejefædrenes og lærernes besvarelser særskilt for de to grupper af børn, henholdsvis de 9-12-årige og de 13-15-årige.

Tabel 3.16 Gennemsnitlig score for domænet "Indlæringskompetence" i testen 5-15 blandt børn i familiepleje, der har deltaget i undersøgelsen. Særskilt for alder og for plejemors, plejefars og lærers besvarelse.

	n	Gennemsnit	Std.afv.
<i>9-12 år</i>			
Plejemor	80	1,04	0,45
Plejefar	66	0,98	0,54
Lærer	81	0,80	0,51
<i>13-15 år</i>			
Plejemor	30	1,01	0,41
Plejefar	27	1,05	0,41
Lærer	32	0,86	0,46

I 5-15 er den kliniske tærskelværdi for, hvornår et barn kan anses som havende klart flere vanskeligheder end normalt, når barnet scorer mellem 90. og 97. percentil. Når et barn scorer fra 98. percentil og derover, dvs. blandt de øverste 2 pct., er det udtryk for betydelige behandlingskrævende vanskeligheder. Scorer i 75.-89. percentil afspejler, at barnet har nogle vanskeligheder, mens percentilerne 25-74 karakteriserer normalområdet. Scorer lavere end i 25. percentil indikerer færre vanskeligheder end normalt. Som det fremgår af tabel 3.17, ligger den gennemsnitlige score for de 9-12-årige i både plejemødrenes og plejefædrenes besvarelser mellem 90. og 97. percentil. Det lærervurderede gennemsnit ligger lige på tærsklen til det kliniske område, men falder akkurat i normalområdet med under 0,1 points forskel.

For de store børn i undersøgelsen på 13 og 14 år, dvs. primært børn i udkolingen, ligger gennemsnitsscoren i både plejemødrenes, plejefædrenes og lærernes besvarelser i det kliniske område af fordelingen.

Hvis vi ser på andelen af børn, der har en score i 98. percentil eller derover, dvs. hvor scoren indikerer alvorlige indlæringsvanskeligheder, er andelen overraskende høj, både for de 9-12-årige og for de 13-15-årige.

Ser vi nærmere på fordelingerne af børnenes scorer, som også fremgår af tabel 3.17, placeres henholdsvis 30 pct. (plejemødre), 30,3 pct. (plejefædre) og 13,9 pct. (lærere) af de 9-12-årige i den 98. percentil eller derover.

For de 13-14-årige ligger henholdsvis 36,7 pct. (plejemødre), 37 pct. (plejefædre) og 21,9 pct. (lærere) af børnene i minimum 98. percentil. Det betyder, at helt op i omegnen af hvert tredje barn, afhængigt af om det er plejemødrenes, plejefædrenes eller lærernes besvarelse, vurderes til at have en alvorlig grad af indlæringsvanskeligheder, der normalt kun ses hos 2 pct. af deres jævnaldrende.

Generelt falder en væsentlig andel af børnene mellem 9-15 år på tværs af respondentgrupperne i den gruppe, der udviser "klare vanskeligheder" (90.-97. percentil) og tæt på samme andel i kategorien, der udviser "nogle vanskeligheder" (75.-89. percentil).

Tabel 3.17 Gennemsnitlig score for domænet "Indlæringskompetence" i testen 5-15 blandt børn i familiepleje, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt på alder/percentiler. Særskilt for plejemors, plejefars og lærers besvarelser.

Percentil	Plejemor	Plejefar	Lærer
<i>< 25 pct.</i>			
9-12 år	0,0	3,0	2,5
13-15 år	0,0	0,0	0,0
<i>25-74 pct.</i>			
9-12 år	6,3	10,6	18,5
13-15 år	0,0	3,7	0,0
<i>75-89 pct.</i>			
9-12 år	22,5	27,3	30,9
13-15 år	33,3	29,6	43,8
<i>90-97 pct.</i>			
9-12 år	41,3	28,8	34,6
13-15 år	30,0	29,6	34,4
<i>≥ 98 pct.</i>			
9-12 år	30,0	30,3	13,9
13-15 år	36,7	37,0	21,9

For de 9-12-årige er det således kun henholdsvis 6,3 pct. (plejemødre), 10,6 pct. (plejefædre) og 18,5 pct. (lærere), der scorer inden for normalområdet, dvs. under 75. percentil. For de 13-14-årige er det henholdsvis 0 pct. (plejemødre), 3,7 pct. (plejefædre) og 0 pct. (lærere), der opnår en score i dette interval. Det vil sige, at afhængigt af alder og hvilken respondentgruppe der har besvaret, scorer et sted mellem ingen og kun knap hvert femte barn inden for normalområdet, hvilket er bemærkelsesværdigt få. Besvarelserne for domænet "Indlæringskompetence" viser, at børnenes nære voksne generelt oplever, at børnene har vanskeligheder med at lære og håndtere undervisning og indlæringssituationer i og uden for skolen. Eftersom kun omkring hvert femte barn i undersøgelsen modtog faglig støtte i et eller andet omfang før projektstart (helt ned til en time om ugen), og kun 6,5 pct. modtog pædagogisk støtte, da denne måling fandt sted, tyder disse og de øvrige data fremlagt her på en væsentlig underbehandling af skolevanskeligheder hos anbragte børn i den danske folkeskole.

3.3.6 Opsummering

Analysen viser generelt, at børnene i undersøgelsen gennemsnitligt ligger under normalpopulationen på samtlige test, og at mange børn har kognitive vanskeligheder, faglige og adfærdsmæssige udfordringer samt forringet trivsel. Andelen af børn med meget alvorlige vanskeligheder er i alle sammenhænge væsentlig større end i normalpopulationen. Analysen af de kognitive mål viser, at børnenes gennemsnitlige intellektuelle formåen ligger væsentligt under gennemsnittet, og at fordelingen er negativt skævvredet med omkring 4 ud af 5 børn, der scorer under gennemsnittet i normalpopulationen, samt en stor andel meget lave scorer. Ligeledes ser vi, at specifikke kognitive funktioner er særligt belastede, herunder særligt børnenes arbejdshukommelse, hvor gennemsnitsscoren ligger en hel std.afv. under populationsgennemsnittet. Omvendt ser vi, at børnenes perceptuelle ræsoneringsevner gennemsnitligt er meget tæt på normen, og at nogle børn opnår

meget høje scorer på dette kognitive mål. Vi ser endvidere, at børnene gennemsnitligt har meget store udfordringer med eksekutive funktioner, herunder bl.a. kognitiv fleksibilitet, impuls kontrol, planlægning, organisering og emotionel regulering. Sådanne vanskeligheder bliver tydelige på tværs af forskellige test, men i særdeleshed af det plejeforældre- og lærerbesvarede spørgeskema BRIEF, som har fokus på barnets adfærd knyttet til eksekutiv funktion.. I BRIEF ligger børnenes gennemsnitlige score for indekset Generel Eksekutiv Funktion (GEF) over den kliniske tærskelværdi for eksekutive vanskeligheder, og rigtig mange børn opnår meget høje scorer – op mod 25 pct. af børnene scorer fra d. 98 percentil og opefter, alt efter om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har vurderet barnet.

Børnene har også gennemsnitligt set store faglige udfordringer. I læsning ligger både børnenes gennemsnitlige læsehastighed og læsenøjagtighed under niveauet for deres alder, og på sætningsslæsningsniveau kan mindre end hver tredje karakteriseres som en sikker læser. I matematik viser analysen, at toppen af fordelingen ligner normalfordelingen, og at omtrent lige så mange børn i undersøgelsen som i normalpopulationen præsterer højt i matematik. Omvendt er der en overrepræsentation af børn i bunden af fordelingen, og mere end hver 6. barn i undersøgelsen opnår en matematikscore, der indikerer alvorlige indlæringsvanskeligheder i matematik. Samlet set ligger mere end hvert tredje af børnene under middel i matematik.

Analysen viser også, at en stor andel af børnene har adfærdsmæssige problemer og trives dårligere end andre børn. Resultatet af børnenes SDQ viser, at mellem lidt mindre end hver tredje til omkring halvdelen af børnene har en samlet SDQ-problemscore uden for normalområdet, afhængigt af om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har besvaret, i modsætning til 10 pct. af børnene i normalpopulationen. Samtidig kan vi se, at denne tendens ikke primært skyldes en bestemt type af problemer (fx emotionelle vanskeligheder vs. uadadreagerende adfærd). Af børnenes selv vurdering i SEJ kan vi se, at børnenes selvbillede og oplevelse af egne kompetencer er inden for middelområdet, men i den lavere ende af spektret. Ser man på fordelingen af børnenes scorer, kan vi se, at omkring dobbelt så mange som i normalpopulationen scorer under normalområdet i selv vurdering. Som vi også så i analysen af SDQ, er det ikke en bestemt type af vanskeligheder, der er udslagsgivende.

Resultatet viser ydermere, at rigtig mange børn i undersøgelsen har en grad af indlæringsvanskeligheder. Majoriteten scorer i spektret "nogle til "klare" indlæringsvanskeligheder på målet for indlæringskompetence. Andelen af børn, som scorer inden for den 98. percentil og over, og dermed indikerer betydelige behandlingskrævende indlæringsvanskeligheder, varierer mellem knap hver 6. til mere end hver 3., afhængigt af barnets alder og om det er plejemødrene, plejefædre eller lærerne, der har vurderet barnet. Omvendt er det mellem ingen og kun en femtedel af børnene, der vurderes til at ligge i normalområdet, afhængigt af om det er plejeforældre eller skolen, der har vurderet, og kun enkelte børn vurderes at have færre indlæringsvanskeligheder end normalt. Det samlede udfald af analysen er klart: Gennemsnitligt set har børnene i undersøgelsen en større problemburde end jævnaldrende ikke-anbragte børn, både når det kommer til kognitiv formåen, faglige kompetencer, indlæring, trivsel og adfærd, og mange børn har en overvældende stor problemburde. Det er dog også væsentligt at bemærke, at der på alle mål er børn, der klarer sig godt, og som præsterer bedre end den gennemsnitlige population.

3.4 Uddannelsesforventninger

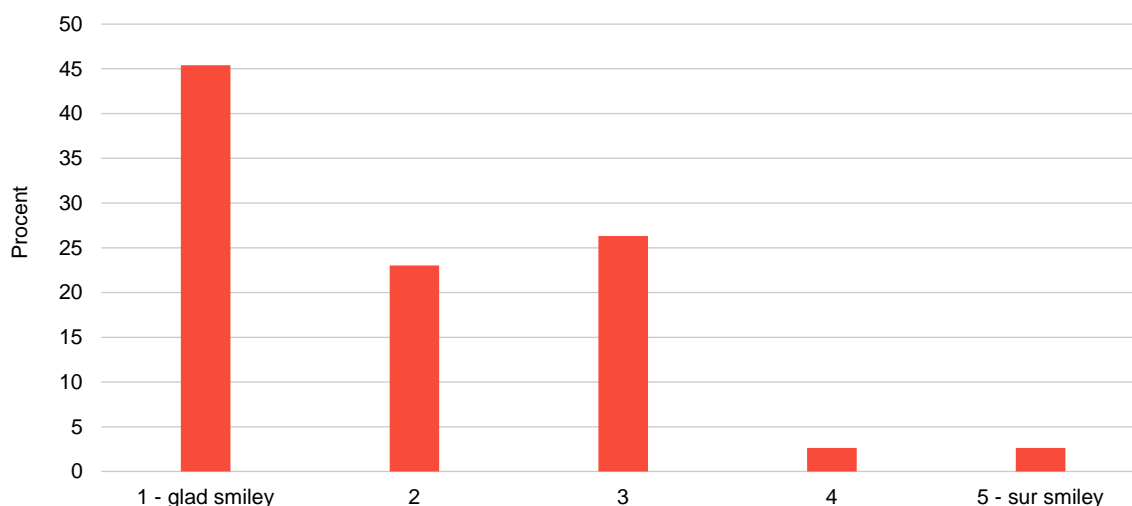
I dette afsnit ser vi nærmere på de voksnes og børnenes egne uddannelsesforventninger. Vi har bl.a. spurgt børnene selv, hvad de drømmer om at blive, og om de kan lide at gå i skole. Vi har

også spurgt børnenes plejeforældre og lærere om, hvad de mener er det højeste uddannelsesniveau, barnet vil kunne opnå på længere sigt.

3.4.1 Børnenes perspektiv

Som vi har set i de foregående afsnit, er børnene i undersøgelsen gennemsnitligt betragtet både kognitivt, fagligt og trivselsmæssigt mere udfordrede end andre børn på deres alder generelt. De er derfor også højst sandsynligt mere udfordrede af at gå i skole end mange af deres klassekammerater. Ikke desto mindre er langt de fleste børn i undersøgelsen glade for at gå i skole. Børnene har besvaret spørgsmålet "kan du lide at gå i skole?" på en skala bestående af fem smileyansigter med en tydeligt glad smiley yderst til venstre, en neutral smiley med lige mund i midten omgivet af en lettere smilende til den ene side og en lettere sur smiley til den anden side, som efterfølges af en tydeligt sur smiley yderst til højre. Som det ses i figur 3.9, har knap halvdelen af børnene markeret deres svar ved den gladeste smiley, og omkring 70 pct. af børnene har markeret deres svar enten her eller ved den lettere smilende smiley, dvs. i de to mest positive kategorier. Knap en fjerdedel af børnene har valgt den neutrale smiley i midten, og kun omkring 1 ud af 20 børn har valgt den lidt sure eller tydeligt sure smiley.

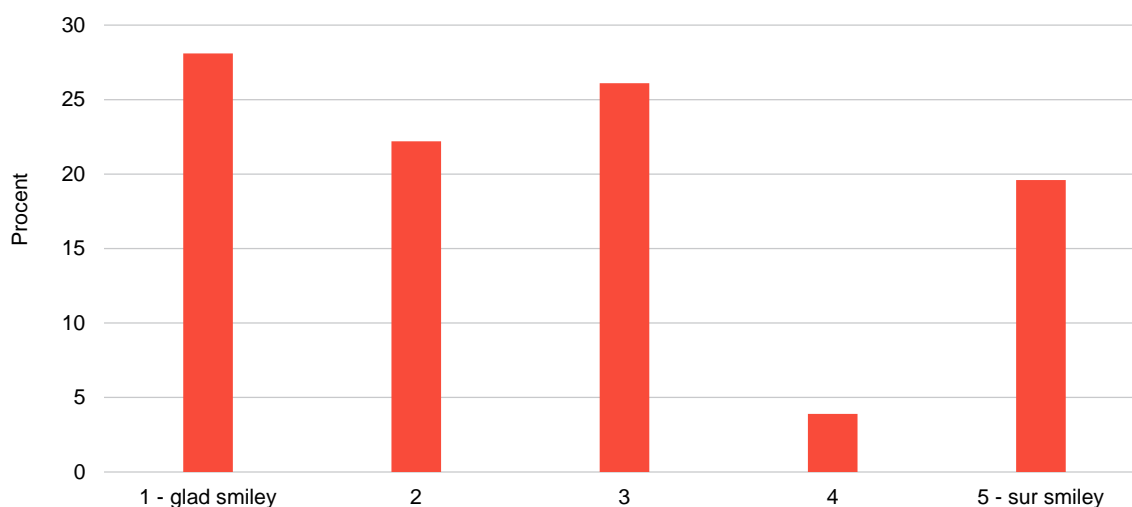
Figur 3.9 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter deres besvarelse af spørgsmålet: "Kan du lide at gå i skole?" Procent.



Anm.: n = 153.

På samme måde har vi spurgt børnene, om de kan lide at læse og lave lektier. Fordelingen af svarene ses i figur 3.10.

Figur 3.10 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter deres besvarelse af spørgsmålet: "Kan du lide at læse og lave lektier?" Procent.



Anm.: n = 153.

Som det fremgår af figuren, har halvdelen af børnene afkrydset den gladeste eller den næstgladeste smiley, og en fjerdedel af børnene har markeret den neutrale smiley. Den sidste fjerdedel har markeret den lidt sure eller meget sure smiley. Fordelingen viser, at langt de fleste af børnene er positivt indstillede over for skolearbejde på trods af de faglige udfordringer, som mange af børnene har.

Børnene har også svaret på, hvad de drømmer om at blive (når de bliver voksne) og, sammen med psykologen, som har bistået børnene med at udfylde spørgeskemaet, fortalt om deres forestillinger. Hvis vi kvantificerer svarene, falder de inden for kategorierne, som ses i tabel 3.18 (bemærk, at flere børn nævner mere end én ting, og at summen derfor overstiger 100 pct.).

Som det fremgår af tabellen, har langt de fleste af børnene en drøm om et bestemt arbejde eller en bestemt uddannelse. Uden at have ikke-anbragte børn med samme baggrundskarakteristika at sammenligne med synes kategorierne af børnenes besvarelser ikke at være anderledes end, hvad der kunne forventes af børn i skolealderen generelt. Kategorierne bærer præg af dels klassiske uddannelsesdrømme hos børn, fx inden for politiet og professionel sport, og de afspejler børnenes nærmiljø og nære voksne. Bl.a. er de fleste kommuner, der deltager i undersøgelsen, landkommuner, og mange af plejeforældrene har faglært baggrund, ligesom at flere driver landbrug, hvilket afspejler sig i flere af kategorierne, hvor børnene drømmer om at arbejde med landbrug og dyr og at have faglært arbejde. Ligeledes afspejler den begrænsede repræsentation af lange videregående uddannelser i børnenes drømme om fremtiden højst sandsynligt i højere grad børns generelle begrebsverden, hvor mange akademiske titler og uddannelser er ukendte, snarere end det er udtryk for mangel på ambitioner.

Tabel 3.18 Andelen af børn, der har deltaget i undersøgelsen, der har specifikke fremtidsdrømme om erhverv eller uddannelse. Antal og procent.

Erhverv/uddannelse	Antal	Pct.
Ved ikke	25	16
Arbejde med dyr (primært dyrepasser eller dyrlæge)	20	13
Faglært arbejde (x tømrer, murer)	18	12
Politi og beredskab	16	10
Kreative fag (fx designer, danser)	11	7
Ridning (fx ridelærer)	11	7
Professionel sport	11	7
Landbrug	10	15
Lærer	10	15
Omsorgsarbejde (psykolog, sygeplejerske, pædagog, SOSU)	8	5
Frisør	7	5
Andet (astronaut, arkitekt, togfører, arbejdsmand, medarbejder i Fætter BR, arbejde i bank)	6	4
Dagplejemor	5	3
Læge	4	3
Svar, der ikke omhandler arbejde eller uddannelse (fx at få en hund)	4	3
I alt	166	126

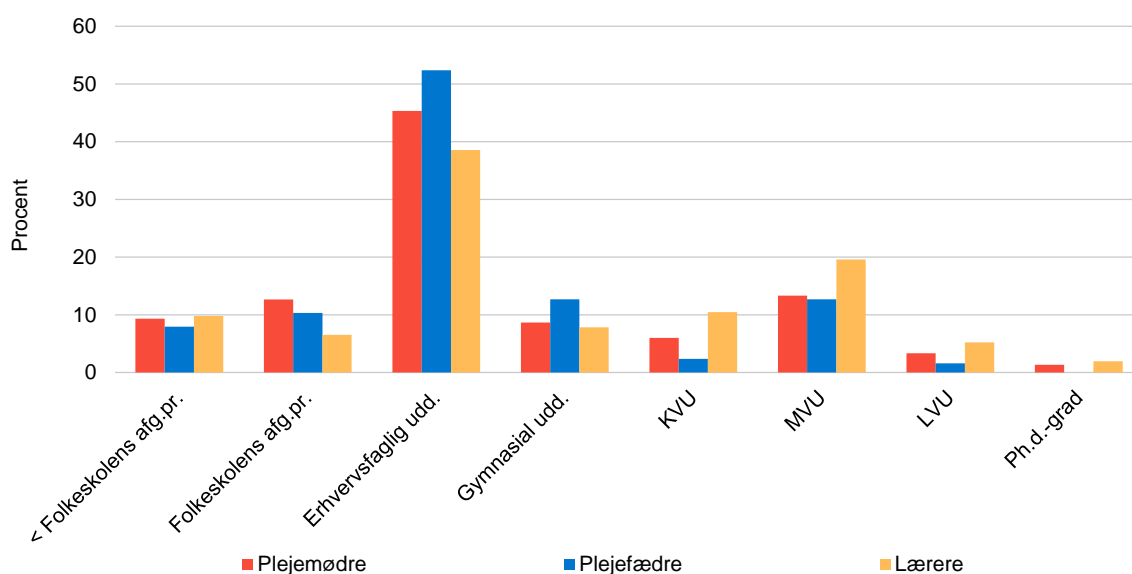
3.4.2 De voksnes perspektiv

Nogle tidligere studier har vist den generelle betydning af voksnes ambitioner og forventninger til børn i forhold til bl.a. børns skolefaglige præstationer, herunder hvordan voksnes forventninger påvirker præstationsniveauet og barnets egen forventningsdannelse (fx Rosenthal & Jacobsen, 1968; Seginer, 1983; Haller & Portes, 1973). At have positive forventninger til barnets formåen ændrer naturligvis ikke grundlæggende ved barnets forudsætninger, men det kan muligvis have betydningsfulde konsekvenser for dets præstationer (ibid.). Kvalitative studier med unge tidligere anbragte viser også, at mange af disse unge, der har klaret sig godt i uddannelsessystemet, selv fremhæver, at deres lærere og omsorgsgivere under anbringelsen havde positive forventninger til dem, støttede dem i deres skolegang og ikke mindst krævede, at de tog deres skolegang alvorligt (se fx Jackson, 2001; Jackson & Cameron, 2002).

Den internationale litteratur om anbragte børns skolegang beskriver ligeledes, at de professionelle omkring og omsorgsgiverne til anbragte børn og unge har tendens til at have lave uddannelsesforventninger til børnene og lave skolefaglige ambitioner (Jackson 2001; Jackson 2013; Jackson & Cameron, 2002).

I denne undersøgelse har vi stillet alle plejeforældre og lærere følgende spørgsmål: "Som situationen er lige nu, hvad forventer du så er det højeste uddannelsesniveau, barnet vil kunne opnå på sigt?" Dette spørgsmål lægger i sin formulering op til, at de voksne skal forestille sig muligheden, altså hvad der er barnets potentiale, uden i deres vurdering at være begrænsede af, hvad de mener barnet "bør" eller "vil have bedst af". Plejeforældre og lærere skulle markere en ud af otte uddannelseskategorier. Resultatet ses i figur 3.11.

Figur 3.11 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter det forventede højeste uddannelsesniveau. Særskilt for plejemødres, plejefædres og læreres vurdering. Procent.

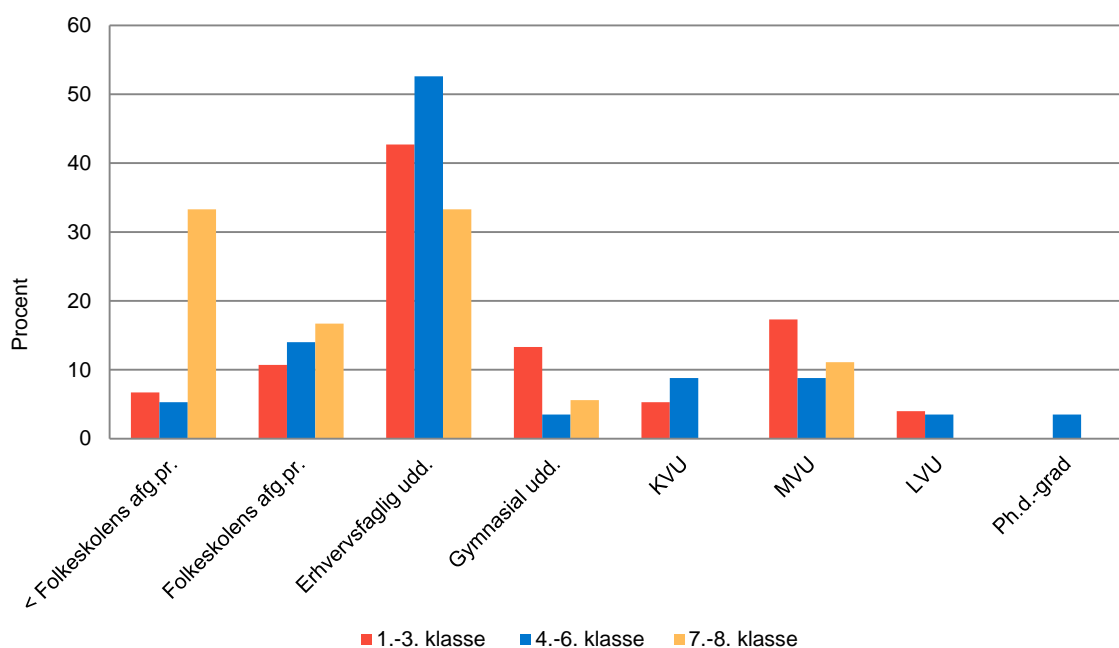


Anm.: KVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Som det fremgår af figuren, forventes op mod næsten hvert tiende barn ikke at kunne få folkeskolens afgangsprøve (plejemødre, 9,3 pct.; plejefædre 7,9 pct.; lærere 9,8 pct.), og børnenes lærere er dem, der generelt placerer flest børn i denne kategori. Dette er en stor andel, og antallet er også overraskende ud fra den præmis, at børnene ikke er i slutningen af deres skoleforløb. De ældste børn i denne undersøgelse går i første halvdel af 7. klasse, og de yngste går i 1. klasse på det tidspunkt, hvor dette spørgsmål er stillet. Samlet set forventer 22 pct. af plejemødrene, 18,3 pct. af plejefædrene og 16,3 pct. af lærerne, at børnene ikke vil kunne få folkeskolens afgangseksamen, eller at de ikke vil kunne opnå højere uddannelse end folkeskolen.

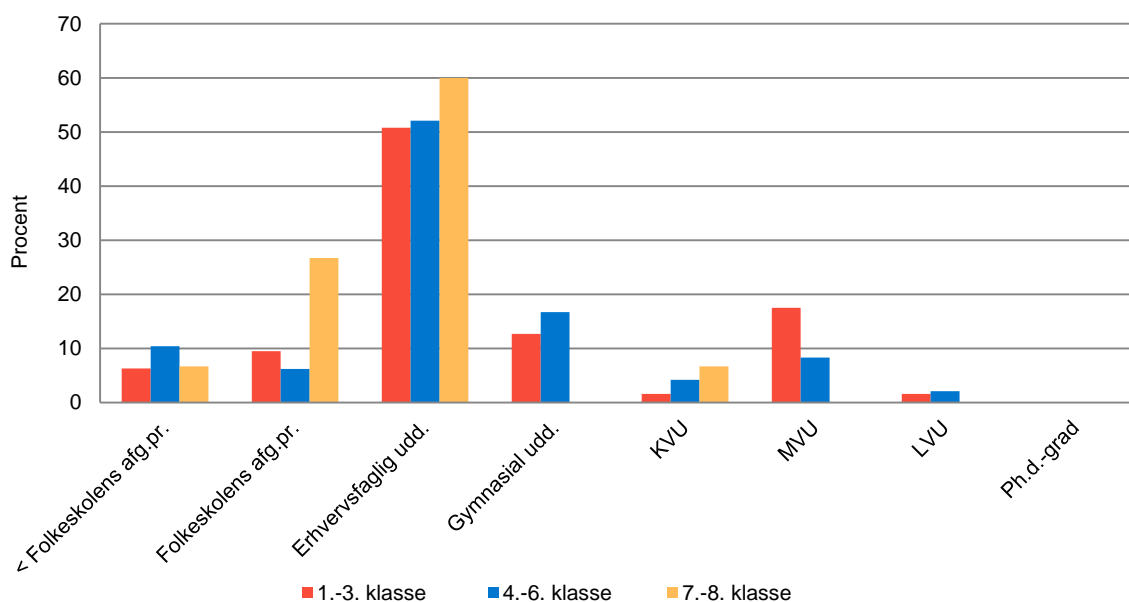
Ser vi nærmere på, hvilket trin i skolen børnene i kategorien "vil ikke gennemføre folkeskolens afgangsprøve" og "vil ikke få yderligere uddannelse end folkeskole" kommer fra, er det i særdeleshed børn fra udskoling (her kun 7. klasse og et enkelt barn i 8. klasse). Af børnene i udskoling placerer plejemødrene hver anden (se figur 3.12), plejefædrene hver tredje (se figur 3.13) og lærerne omkring hver femte (se figur 3.14) inden for en af disse kategorier. Men der er ligeledes store andele i disse kategorier, både i indskoling (1.-3. klasse) og på mellemtrinnet (4.-6. klasse). I indskoling er det på tværs af lærere og plejeforældre omkring hver sjette, som placeres i kategorierne "vil ikke gennemføre folkeskolens afgangsprøve" eller "vil ikke få yderligere uddannelse end folkeskole", mens det er en anelse flere på mellemtrinnet.

Figur 3.12 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter plejemødrenes forventede højeste uddannelsesniveau. Særskit for klassetrin. Procent.



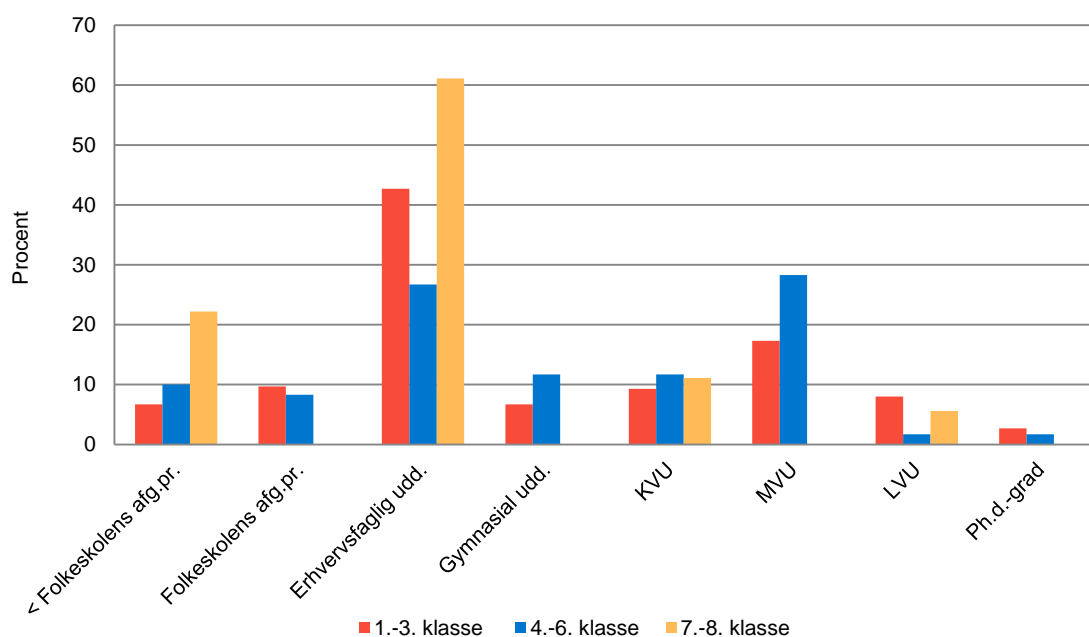
Anm.: KVVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Figur 3.13 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter plejefædrenes forventede højeste uddannelsesniveau. Særskit for klassetrin. Procent.



Anm.: KVVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Figur 3.14 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter lærernes forventede højeste uddannelsesnivea. Særskilt for klassetrin. Procent.



Anm.: KVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Det er ydermere et fåtal af plejeførældrene og lærerne, der har tiltro til, at barnet vil kunne opnå en lang videregående uddannelse, nemlig 3,3 pct. af plejemødrene, 1,6 pct. af plejefædre og 5,2 pct. af lærerne, og endnu færre tror, at barnet vil kunne opnå en ph.d.-grad. Derimod mener 45,3 pct. af plejemødrene, 52,4 pct. af plejefædre og 38,6 pct. af lærerne, at en erhvervsfaglig uddannelse vil være det højeste opnåelige uddannelsesnivea for barnet, hvilket kan være udtryk for, at børnenes nære voksne i mange tilfælde mener, at børnene er i stand til at få en uddannelse, men ikke en uddannelse af meget boglig eller langvarig karakter. Hvad angår en boglig ungdomsuddannelse eller kort videregående uddannelse, varierer det en smule på tværs af plejeførældre og lærerne, i hvor stor udstrækning de tror, at dette er muligt for barnet at opnå. Det er dog gennemgående, at flere forventes at kunne opnå en mellemlang uddannelse end en kort videregående uddannelse. Plejefædre forventer 12,7 pct., hvilket dog er lige så mange, som de mener vil kunne få en ungdomsuddannelse som højeste uddannelse. Lærerne forventer derimod, at næsten hver femte kan opnå en mellemlang uddannelse (19,6 pct.). Plejemødrene forventer, at 13,3 pct. kan opnå dette.

Resultatet indikerer, at både det enkelte barns plejeførældre og lærer meget tidligt i barnets skoleforløb i mange tilfælde har ringe eller ingen tiltro til, at barnet kan opnå en uddannelse. Når barnet er i udskolingen, er tiltroen særligt lav, og selvom det ikke er intentionen, er der risiko for, at den ringe tiltro kommer til udtryk som meget lave forventninger til børnene og dermed kan være en negativ indflydelse på et afgørende tidspunkt i barnets skoleforløb, hvor det skal beslutte sig for sin videre færd og kvalificere sig til at komme videre i uddannelsessystemet. Det er særligt bekymrende, at så stor en andel af børnenes egne lærere, som er de, der skal føre barnet til eksamen, heller ikke vurderer, at det er sandsynligt, at barnet kommer til eksamensbordet i 9. klasse. Generelt har både plejeførældre og lærere mest tiltro til, at de børn, der vurderes at kunne opnå en uddannelse overhovedet, vil kunne få en erhvervsfaglig uddannelse. En mindre andel formodes at kunne opnå korte og mellemlange boglige uddannelser (ungdomsuddannelse samt kort og mellemlang videregående uddannelse), og meget få formodes at kunne opnå lange videregående

uddannelser eller opnå en ph.d.-grad. Spørgsmålet er imidlertid, om det er rimeligt at karakterisere dette som "lave" uddannelsesforventninger, eller om det nærmere er realistiske forventninger, når man tager højde for, at rigtig mange af børnene har betydelige vanskeligheder, hvilket undersøgelsen jo også dokumenterer.

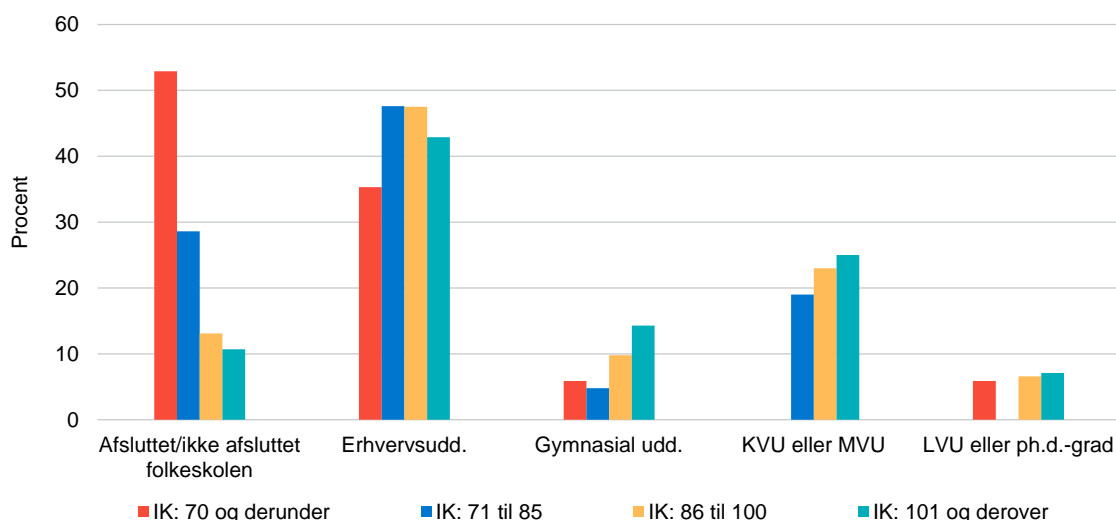
På den anden side ser vi også, at der allerede i indskolingen er relativt lav tiltro til, at børnene kan opnå en uddannelse på lang sigt, og besvarelsene peger derfor også i retning af, at de voksne allerede på et meget tidligt tidspunkt i barnets skoleforløb lidt opgivende ser for sig, hvordan det ender. Dette kan derfor også være et udtryk for generel manglede tillid til, at skolesystemet kan sikre barnet den rette støtte gennem sit skoleforløb.

3.4.3 Uddannelsesforventninger og kognitiv formåen

Kognitiv formåen er generelt en stærk indikator for uddannelsespræstationer, og selvom det langt fra er det eneste, der påvirker et barns eller et ungt menneskes skole- og uddannelsesmuligheder, har det en vigtig rolle at spille, og det kan indikere, om barnet har de grundlæggende forudsætninger for at kunne gennemføre en lang videregående uddannelse, givet at det har motivationen osv. dertil. Man kan i denne sammenhæng sige, at kognitiv formåen, alt andet lige, indikerer noget om barnets uddannelsespotentiale.

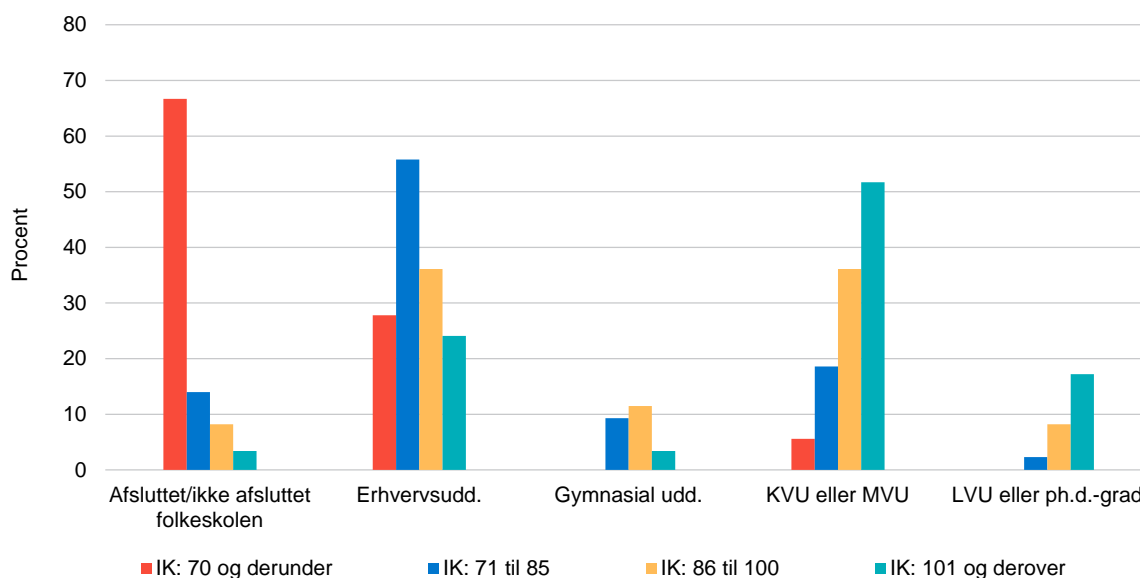
Figur 3.15 illustrerer plejemødrenes uddannelsesforventninger, mens figur 3.16 illustrerer lærernes uddannelsesforventninger særskilt for børnenes fuldskala-IK-scorer, målt med WISC IV. Plejefædrenes uddannelsesforventninger ligner mest plejemødrenes og er ikke illustreret her. IK-scorerne er her inddelt i fire grupper efter standardafvigelser med de laveste 3 og 4 std.afv. under gennemsnittet sammenlagt til én kategori, således at den lavest scorende IK-gruppe dækker scorer fra 40 til 70. De øvrige grupper dækker 71-85, 86-100 og 101-115. Barnet med den højeste IK-score i undersøgelsen scorede 115, mens den laveste score var 42. Som figuren viser, er uddannelsesforventningerne til børn med en IK-score væsentligt under gennemsnittet meget lave.

Figur 3.15 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter det af plejemødrene forventede højeste uddannelsesniveau. Særskilt for børnenes fuldskala-IK-score, målt med Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV). Procent.



Anm.: KVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Figur 3.16 Børn, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter det af lærerne forventede højeste uddannelsesniveau. Særskilt for børnenes fuldskala-IK-score, målt med Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV). Procent.



Anm.: KVU (Kort videregående uddannelse), MVU (Mellemlang videregående uddannelse), LVU (Lang videregående uddannelse).

Som IK-scoren stiger, stiger uddannelsesforventningerne også, men de stiger tilsyneladende ikke proportionalt. For de fleste børn er et erhvervsfagligt uddannelsesniveau det, der oftest forventes af plejemødrene at være det højeste niveau, som barnet vil kunne opnå, uagtet IK-scoren. Lærerne har den tydeligste differentiering i uddannelsesforventningerne, hvilket afspejler, at stigende intellektuel formåen også giver anledning til højere forventninger, og at hovedparten af dem i den højest scorende IK-gruppe (IK-score 101-115) også forventes at kunne få en kortere eller mellem-lang videregående uddannelse, men når vi ser på de længste uddannelsestyper, er der stadig meget få, der forventes at have potentiale for dette. I plejemødrenes vurdering ses differentieringen primært omkring den lavest scorende IK-gruppe (IK-score 40-70). De øvrige grupper ligger på stort set samme niveau, og der er fx ingen forskel på forventningerne til en lang videregående uddannelse, hvad enten barnet har intellektuel formåen langt under gennemsnittet (IK-score ned til 42) eller over gennemsnittet (IK-score op til 115). Selvom fremstillingen i disse figurer ikke tager højde for alle de øvrige faktorer i barnets liv, der har indflydelse på dets muligheder, viser figurene ikke desto mindre, at intellektuel formåen for denne gruppe ikke er en særlig stærk prædikator. Det er i sig selv yderst interessant, at et barns kognitive potentiale ikke er en klart afgørende faktor for, hvad dets nære voksne forventer, at det kan opnå af uddannelse.

3.4.4 Opsummering

Opsummerende ser vi, at både barnets plejeforældre og barnets lærer meget tidligt i barnets skoleforløb har forholdsvist lave uddannelsesforventninger til barnet. Spørgsmålet er dog, om dette afspejler for lave forventninger, eller om forventningerne blot er udtryk for en realistisk vurdering af barnets kompetencer på det adspurgte tidspunkt. Vi ser også, at børnene selv overvejende er glade for at gå i skole, og at de drømmer om uddannelse og arbejde.

Op imod hvert tiende barn forventes imidlertid *ikke* at få folkeskolens afgangseksamen (plejemødre 9,3 pct.; plejefædre 7,9 pct.; lærere 9,8 pct.). Vi ser også, at det i særdeleshed er børn fra udskoling, som vurderes at tilhøre grupperne "vil ikke gennemføre folkeskolens afgangseksamen"

og "vil ikke få yderligere uddannelse end folkeskole", men også store andele af indskolingsbørnene (1.-3. klasse), og børnene på mellemtrinnet (4.-6. klasse) vurderes til det samme. Kun et fåtal af plejeforældrene og lærerne vurderer, at barnet vil kunne opnå en lang videregående uddannelse (plejemødre 3,3 pct.; plejefædre 1,6 pct.; lærere 5,2 pct.), og tilnærmelsesvis ingen tror, at barnet vil kunne opnå en ph.d.-grad.

En erhvervsfaglig uddannelse vurderes derimod som den mest sandsynlige uddannelsestype, som børnene vil kunne opnå. Dette er vurderingen blandt 45,3 pct. af plejemødrene, 52,4 pct. af plejefædre og 38,6 pct. af lærerne. En mindre andel formodes at kunne få korte og mellemlange boglige uddannelser (ungdomsuddannelse, kort og mellemlang videregående uddannelse).

I forhold til plejeforældrenes og lærernes uddannelsesforventninger, fordelt efter børnenes fuldskala-IK-scorer, ser vi, at uddannelsesforventninger til børn med en IK-score væsentligt under gennemsnittet er meget lave. Samtidig ser vi dog også, at uddannelsesforventningerne stiger i takt med IK-scoren, men at "kurven knækker", og at det erhvervsfaglige uddannelsesniveau for de fleste børns vedkommende er det, der forventes at være det højeste niveau, som barnet vil kunne opnå, uagtet IK. Intellectuel formåen, i form af IK, synes derfor generelt ikke at give en særligt stærk indikation af, hvad barnets nære voksne forventer, at det kan opnå af uddannelse.

4 PLEJEFORÆLDRENE I UNDERSØGELSEN

I dette kapitel gennemgås karakteristika for de plejeforældre, som har deltaget i projektet, og som kan influere på familiernes forudsætninger og mulige udbytte af indsatserne. Først ser vi på plejeforældrenes baggrund, og dernæst ser vi på deres holdning til og oplevelse af egen og barnets skolegang samt læringsmiljøet i hjemmet. Til sidst undersøges plejeforældrenes motivation for at deltage i projektet.

4.1 Plejeforældrenes baggrund

Plejeforældrene er blevet spurgt om, hvilken uddannelse de har, og hvorvidt de har anden beskæftigelse ud over at være familieplejere. Derudover har vi bedt dem angive, hvor mange børn der i alt indgår i husstanden, samt hvorvidt de er i familie med det plejebarn, som deltager i projektet. Resultatet af deres svar ses i nedenstående tabel 4.1

Tabel 4.1 Andelen af plejeforældre, der deltager i undersøgelsen, med udvalgte baggrundskarakteristika samt antallet af børn i husstanden. Særsilt for plejemødre og plejefædre. Procent.

	Gennemsnit (std.afv.)
<i>Plejemor</i>	
I familie med barnet	6,6 pct.
<i>Højeste opnåede uddannelse</i>	
9-10 år	8 pct.
10-12 år	35 pct.
13-15 år	56 pct.
15-17 år	1 pct.
Døgnplejer som eneste beskæftigelse	68,2 pct.
Børn i husstanden	2,23 (1,06)
<i>Plejefar</i>	
I familie med barnet	6,3 pct.
<i>Højeste opnåede uddannelse</i>	
9-10 år	12 pct.
10-12 år	55 pct.
13-15 år	30 pct.
15-17 år	3 pct.
Døgnplejer som eneste beskæftigelse	31,9 pct.
Børn i husstanden	2,26 (0,95)

Hvad angår uddannelsesmæssig baggrund, har flest plejemødre opnået 13-15 års uddannelse (56 pct.), hvilket svarer til en kort- eller mellemlang uddannelse, mens næstflest har opnået 10-12 års uddannelse (35 pct.), hvilket svarer til en gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Kun en ganske lille andel på 1 pct. af plejemødrene har opnået 15-17 års uddannelse, svarende til en lang videregående uddannelse.

Plejefædrenes uddannelseslængde ligger primært på 10-12 år (55 pct.), hvilket svarer til en gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse, mens næstflest har opnået 13-15 års uddannelse (30 pct.). 12 pct. af plejefædre har opnået 9-10 års uddannelse svarende til grundskolen, og ligesom blandt plejemødrene har også kun meget få plejefædre opnået 15-17 års uddannelse. Det gælder for 3 pct.

I en ny undersøgelse fra 2017 har man ligeledes kortlagt danske familieplejeres uddannelsesniveau (Bryderup, Engen & Kring, 2017). I undersøgelsen fra 2017 har man opdelt besvarelsene i "plejeforælders uddannelsesniveau" og "partnerens uddannelsesniveau", hvilket adskiller sig i forhold til indeværende projekt, hvor besvarelsene opdeles i "plejemødre" og "plejefædre", uagtet hvem der er den primære plejeforælder.

Man finder bl.a., at langt størstedelen af "familieplejerne" har en mellemlang uddannelse (43 pct.), hvilket også gør sig gældende blandt "plejemødrene" i indeværende undersøgelse (56 pct.), mens størstedelen af "partnerne" derimod har en erhvervsfaglig uddannelse (44 pct.), hvilket gør sig gældende for "plejefædre" i denne undersøgelse. I undersøgelsen fra 2017 ser man ikke på, hvor stor en andel af familieplejerne der er henholdsvis kvinder og mænd, men sammenlignes tallene med indeværende undersøgelse, ligner fordelingen af familieplejernes højeste opnåede uddannelsesniveau plejemødrenes uddannelsesniveau i denne undersøgelse. Det samme gør sig gældende for henholdsvis "partnerens" og "plejefædrenes" højeste opnåede uddannelse.

Ligesom vi finder i denne undersøgelse, finder undersøgelsen fra 2017, at færrest – både familieplejere og partnere – har opnået en lang uddannelse (familieplejere 4,3 pct.; partnere 5,1 pct.). I forhold til beskæftigelse ses en væsentlig forskel, når det kommer til andelen af henholdsvis plejemødre og plejefædre, som er fuldtidsbeskæftigede som familieplejere. Hele 68,2 pct. af plejemødrene er fuldtidsplejeforældre, mens det samme gør sig gældende for 31,9 pct. af plejefædrene. I undersøgelsen fra 2017 (Bryderup, Engen & Kring, 2017) har man også undersøgt, hvor stor en andel af familieplejerne og deres partnere der ikke har nogen ansættelse ud over at være familieplejere. Her svarede 41,6 pct. af familieplejerne og 13,7 pct. af partnerne, at de var fuldtidsbeskæftigede som familieplejere. Sammenlignet med undersøgelsen fra 2017 er der altså flere plejeforældre, som i denne undersøgelse er fuldtidsbeskæftigede som familieplejer.

Andelen af plejemødre og plejefædre, som er i familie med plejebarnet, er næsten identisk – 6,6 pct. af plejemødrene er beslægtede med plejebarnet, mens det samme gør sig gældende for 6,3 pct. af plejefædrene. Samtidig er det heller ikke overraskende, at plejemødrene og plejefædrene angiver næsten det samme antal børn i husstanden. Grunden til, at der alligevel er en variation, er, at vi ikke har modtaget besvarelser fra samtlige plejefædre og plejemødre, og gennemsnittet vil derfor ikke være det samme. Plejemødrene rapporterer i gennemsnit, at de har 2,23 børn i husstanden, mens plejefædrene i gennemsnit rapporterer 2,26 børn i husstanden.

4.2 Plejeforældre og skolegang

Vi har stillet alle plejeforældre i undersøgelsen en række spørgsmål omhandlende deres egne skoleerfaringer og deres forhold til læsning og matematik. Sådanne forhold kan tænkes at have betydning for gennemførelsen af indsatserne. Fordelingen af plejemødrenes og plejefædrenes svar fremgår af tabel 4.2.

Tabel 4.2 Plejeforældre, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter i hvor høj grad udvalgte forhold gjaldt deres egen skolegang. Særskilt for plejemødre og plejefædre. Procent.

	Plejemødre (n = 151)	Plejefædre (n = 126)
<i>Glad for at gå i skole som barn</i>		
Passer ikke	3,3	9,5
Passer delvist	31,8	55,6
Passer godt	64,9	34,9
<i>Ordblind (dysleksi)</i>		
Passer ikke	89,4	79,4
Passer delvist	6,6	12,7
Passer godt	4,0	7,9
<i>Nemt ved det faglige i skolen</i>		
Passer ikke	9,9	18,3
Passer delvist	57,0	49,2
Passer godt	33,1	32,5
<i>Kan lide at læse og/eller skrive</i>		
Passer ikke	5,3	16,7
Passer delvist	23,2	42,1
Passer godt	71,5	41,3
<i>Matematik er svært</i>		
Passer ikke	35,1	49,2
Passer delvist	43,0	37,3
Passer godt	21,9	13,5
<i>At klare mig godt i skolen har ikke været vigtigt for mig i mit liv</i>		
Passer ikke	49,0	33,3
Passer delvist	38,4	51,6
Passer godt	12,6	15,1

Plejemødrene har i højere grad end plejefædre været glade for at gå i skole som børn. Hele 64,9 pct. af plejemødrene angiver, at det "passer godt", mens det kun gælder 34,9 pct. af plejefædre. Samtidig har kun en lille andel af plejefædre angivet det modsatte (9,5 pct. af plejefædre og 3,3 pct. af plejemødrene svarer "passer ikke").

En større andel af plejefædre rapporterer at være ordblinde. Cirka en tiendedel af plejemødrene svarer, at de har fået at vide, at de er ordblinde (4 pct. svarer "passer godt", og 6,6 pct. svarer "passer delvist"). Dette gælder for cirka en femtedel af plejefædre (7,9 pct. svarer "passer godt", og 12,7 pct. svarer "passer delvist").

Cirka en tredjedel af både plejemødre og plejefædre oplever at have haft nemt ved det faglige i skolen, mens der er forskel på, hvor stor en andel der har oplevet det modsatte. 9,9 pct. af plejemødrene svarer "passer ikke", mens det gælder for en næsten dobbelt så stor andel af plejefædre (18,3 pct.).

Der er væsentlig forskel blandt plejemødre og plejefædre, når det gælder, hvorvidt de kan lide at læse og/eller skrive. En langt større andel af plejemødrene, 71,5 pct., kan lide at læse og/eller

skrive, end plejefædrene (41,3 pct.). Kun en lille andel af plejemødrene, 5,3 pct., svarer det modsatte, mens dette gælder 16,7 pct. af plejefædrene.

Anderledes ser det ud i forhold til matematik, hvor plejemødrene oplever større udfordringer end plejefædrene. 21,9 pct. af plejemødrene synes, at matematik er svært, mens det samme gør sig gældende for 13,5 pct. af plejefædrene. Cirka halvdelen af plejefædrene oplever ikke, at matematik er svært, mens dette kun gør sig gældende for lige over en tredjedel af plejemødrene.

Til udsagnet: "At klare mig godt i skolen har ikke været vigtigt for mig i mit liv", svarer omkring halvdelen af plejemødrene, at det ikke passer, mens det samme gør sig gældende for en tredjedel af plejefædrene. Til gengæld har en nogenlunde lige stor andel af både plejemødre (12,6 pct.) og plejefædre (15,1 pct.) svaret, at det passer godt.

4.3 Barnets skolegang

Ud over at besvare en række spørgsmål om eget forhold til skolen er plejeforældrene også blevet spurgt ind til barnets skolegang. Plejeforældrene er blevet stillet en række spørgsmål, hvor de på en skala på 1 til 10 skulle angive, hvor godt de vurderer, at udsagnet passer eller hvor vigtigt det er. Vi har bl.a. spurgt ind til, hvordan barnet klarer sig i skolen, og om de vurderer, at barnet har forskellige typer af vanskeligheder i skolekontekst. Resultatet af plejeforældrenes besvarelser ses i tabel 4.3.

Tabel 4.3 Plejeforældres vurdering af specifikke forhold omkring skolegangen for børn, der har deltaget i undersøgelsen. Særskilt for plejemødre og plejefædre. Skala fra 1 til 10.

	Plejemoedre	Plejefaedre
	Gns. (std.afv.)	Gns. (std.afv.)
Er det vigtigt for dig, at [barnet] klarer sig godt fagligt i skolen?	7,84 (2,13)	7,79 (1,90)
Er det vigtigt for dig, at [barnet] klarer sig godt socialt i skolen?	9,33 (1,32)	9,17 (1,05)
I hvilken grad mener du, at [barnet] har faglige vanskeligheder?	5,05 (2,72)	5,12 (2,84)
I hvilken grad mener du, at [barnet] har sociale vanskeligheder i skolen?	5,59 (2,82)	6,30 (2,71)
I hvilken grad mener du, at [barnet] har emotionelle vanskeligheder?	5,47 (2,50)	5,74 (2,51)
Hvor vigtigt mener du, det er for [barnets] generelle trivsel at klare sig godt fagligt i skolen?	7,53 (1,97)	7,46 (1,84)
Hvor vigtigt mener du, det er for [barnets] generelle trivsel at klare sig godt socialt i skolen?	9,01 (1,52)	8,65 (1,44)
Får [barnet] på nuværende tidspunkt den rette støtte til sin skolegang af dig/derhjemme?	8,25 (2,05)	8,17 (1,96)

Generelt ligner plejeforældrenes svar hinanden på langt de fleste spørgsmål. Begge plejeforældre tillægger det en høj grad af vigtighed, at barnet klarer sig godt i skolen, både når det kommer til det faglige og til det sociale. Vi ser dog, at det sociale vægtes højere end det faglige. Plejemødrene svarer i gennemsnit 7,84 og plejefædrene 7,79, hvad angår vigtigheden af, at barnet klarer sig godt *fagligt* i skolen. Til sammenligning svarer plejemødrene og plejefædrene henholdsvis 9,33 og 9,17, hvad angår vigtigheden af, at barnet klarer sig godt *socialt* i skolen.

Samme tendens viser sig, når plejeforældrene bliver bedt om at forholde sig til, hvor vigtigt de mener, at det er for barnets generelle trivsel, at det klarer sig godt både socialt og fagligt i skolen. Det sociale vægtes igen som værende mere vigtigt end det faglige, både blandt plejemødre og plejefædre.

Også når det kommer til en vurdering af barnets vanskeligheder, er plejeforældrene generelt meget enige. I forhold til hvorvidt barnet har faglige vanskeligheder, svarer plejemødrene i gennemsnit 5,05, mens plejefædrene i gennemsnit svarer 5,12. Plejefædrene vurderer dog i lidt højere grad end plejemødrene, at barnet er udfordret, når det kommer til dets sociale vanskeligheder i skolen. Plejemødrene svarer i gennemsnit 5,59, mens plejefædrene i gennemsnit svarer 6,30. Også når det kommer til graden af emotionelle vanskeligheder hos barnet, er plejeforældrene meget enige (plejemødre 5,47; plejefædre 5,74).

Som det sidste er plejeforældrene blevet spurgt om, i hvor høj grad (på en skala fra 1-10, hvor 1 er "slet ikke", og 10 er "i høj grad") de vurderer, at barnet på nuværende tidspunkt får den rette støtte til sin skolegang af skolen. Resultatet viser, at både plejemødre og plejefædre i forholdsvis høj grad vurderer, at barnet får den rette støtte. Plejemødrene svarer i gennemsnit 7,25, mens plejefædrene i gennemsnit svarer 7,17.

4.4 Læringsmiljø i hjemmet

Vi har spurgt plejeforældrene om deres lektievaner inden for de seneste to måneder. Deres svar ses i tabel 4.4.

Tabel 4.4 Plejeforældre, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter udvalgte forhold omkring læringsmiljø i hjemmet. Særskilt for plejemødre og plejefædre. Procent.

	Plejemødre (n = 151)	Plejefædre (n = 126)
<i>Der er faste regler og rutiner for lektielæsning, fritidslæsning eller andre skolerelevante aktiviteter</i>		
Ja, og de overholdes det meste af tiden	63,6	65,1
Ja, men de overholdes kun lidt af tiden	13,2	15,1
Ja, men de overholdes sjældent	4,6	1,6
Nej	18,5	18,3
<i>Der laves lektier eller foregår andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien</i>		
Mindre end 1 gang om ugen	19,9	15,1
1- 2 gange om ugen	25,8	26,2
3-4 gange om ugen	24,5	34,1
5-7 gange om ugen	29,8	24,6
<i>En voksen i familien læser højt for barnet eller læser sammen med barnet</i>		
Mindre end 1 gang om ugen	24,5	26,2
1-2 gange om ugen	21,9	15,9
3-4 gange om ugen	17,9	23,8
5-7 gange om ugen	35,8	34,1

Plejemødrenes og plejefædrenes svar ligner meget hinanden. Først og fremmest fremgår det, at størstedelen (plejemødre 63,6 pct.; plejefædre 65,1 pct.) svarer, at der er faste regler og rutiner for lektielæsning, fritidslæsning eller andre skolerelevante aktiviteter i hjemmet, som for det meste overholdes. I alt 17,8 pct. af plejemødrene og 16,7 pct. af plejefædrene svarer, at de har faste regler og rutiner, men at de kun lidt af tiden eller sjældent overholdes. Samtidig svarer lige under en femtedel af både plejemødrene og plejefædrene, at de slet ikke har faste regler og rutiner.

Denne tendens ses desuden afspejlet i plejeforældrenes svar, når det kommer til, hvor ofte barnet laver lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien. 19,9 pct. af plejemødrene og 15,1 pct. af plejefædrene svarer, at det sker mindre end én gang om ugen. Omkring en fjerdedel af plejefædrene svarer, at barnet laver lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien 1-2 gange ugentligt, mens 24,5 pct. af plejemødrene og 34,1 pct. af plejefædrene angiver, at det sker 3-4 gange ugentligt. Cirka en fjerdedel af plejefædrene og lige under en tredjedel af plejemødrene angiver desuden, at barnet laver lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien 5-7 gange om ugen.

Lidt anderledes ser det ud i forhold til, hvor ofte en voksen i familien læser højt for barnet eller læser sammen med barnet. Cirka en fjerdedel af både plejemødrene og plejefædrene svarer, at det sker mindre end én gang om ugen. Samtidig ser vi dog også, at lige over en tredjedel af både plejefædrene og plejemødrene angiver, at det sker 5-7 gange om ugen.

4.5 Motivation

Deltagernes motivation har generelt stor betydning for, om det lykkedes at implementere en indsats og dermed opnå målet med indsatsen, bl.a. fordi det er muligt, at deltagernes motivation daler, hvis de tildeles en anden indsats, end de havde håbet på. Derfor ser vi i dette afsnit på plejeforældrenes motivation for at deltage i projektet samt på, hvilken indsats de foretrak at få tildelt. I tabel 4.5 ses fordelingen af plejeforældrenes svar på, hvad der var deres motivation for deltagelse, samt hvilken gruppe de ønskede at komme i ved tilmelding.

Tabel 4.5 Plejeforældre, der har deltaget i undersøgelsen, fordelt efter motivation for deltagelse og præference med hensyn til indsatsgrupper/kontrolgruppe. Særskilt for plejemødre og plejefædre. Procent.

	Plejemødre (n = 151)	Plejefædre (n = 126)
<i>Motivation for deltagelse</i>		
Nye redskaber og blive bedre til at støtte barnets skolegang	37,7	38,9
At skolen får større opmærksomhed på barnet	39,7	36,5
Bidrage til forskningen	22,5	24,6
<i>Gruppepræference</i>		
LUKoP	41,7	29,4
FsL	8,6	6,3
Kontrol	0,7	0
Blot en af indsatsgrupperne	32,5	42,1
Ingen præferencer	16,5	22,2

For både plejemødrene og plejefædrene har de største motivationsfaktorer været "muligheden for at få nye redskaber og blive bedre til at støtte barnets skolegang" (plejemødre 37,7 pct.; plejefædre 38,9 pct.), samt "muligheden for, at skolen får større opmærksomhed på barnet og sætter en særlig indsats i gang" (plejemødre 39,7 pct.; plejefædre 36,5 pct.). Færrest blev mest motiveret til at deltage for at kunne bidrage til forskningen (plejemødre 22,5 pct.; plejefædre 24,6 pct.).

Den største andel af plejemødrene havde håbet på at komme i LUKoP-gruppen (41,7 pct.), mens den største andel af plejefædrene blot håbede på at modtage et af de skolestøttende tilbud (42,1 pct.). Kun meget få af både plejemødrene (8,6 pct.) og plejefædrene håbede på at komme i FsL-

gruppen (6,3 pct.), ligesom tilnærmelsesvis ingen håbede på at komme i kontrolgruppen. Lidt overraskende svarer hele 16,6 pct. af plejemødrene og 22,2 pct. af plejefædrene, at de ikke har nogen præferencer for deltagelse.

4.6 Forskelle mellem kontrol- og indsatsgrupper

Vi har desuden undersøgt, om der er forskel mellem kontrolgruppen og henholdsvis FsL- og LUKoP-gruppen, når det gælder de karakteristika, der er undersøgt i de ovenstående afsnit. Resultatet heraf præsenteres kort i dette afsnit med udgangspunkt i de signifikante forskelle vi finder. Ønskes en mere dybdegående gennemgang, ses den fulde analyse i Appendiks til rapporten *Skolestøtte til børn i familiepleje – Et effektstudie*, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (Eiberg, Andersen & Sonne-Schmidt, 2017).

Når det gælder plejemødrenes uddannelsesmæssige baggrund, ser vi ingen signifikante forskelle mellem kontrolgruppen og de to indsatsgrupper. Til gengæld finder vi én enkelt signifikant forskel, når det gælder plejefædrenes uddannelseslængde – andelen af plejefædre i henholdsvis LUKoP- (45 pct.) og kontrolgruppen (24 pct.), der har opnået 13-15 års uddannelse. Vi ser ingen signifikante forskelle mellem kontrol- og indsatsgrupperne, når det kommer til plejeforældrenes beskæftigelse, men generelt er en større andel plejemødre end plejefædre fuldtidsplejeforældre på tværs af grupperne. LUKoP er imidlertid en intervention, som er udviklet til at kunne udføres uden hensyntagen til plejeforældrenes uddannelsesmæssige baggrund, og de skolestøttende indsatser, som plejeforældrene normalvis varetager derhjemme, er af en karakter, som ikke kræver en særlig faglig baggrund eller et højt uddannelsesniveau. Det ville i højere grad kunne tænkes, at store forskelle plejeforældrenes erhvervsaktivitet kunne have haft en betydning for effekten af indsatsen, fordi man som familieplejer med døgnpleje som eneste erhverv potentiel set har mere tid til at arbejde med indsatserne hjemme end plejeforældre, der også har anden beskæftigelse end døgnpleje.

Heller ingen signifikante forskelle ses mellem kontrol- og indsatsgrupperne, når det kommer til både plejemødrene og plejefædrenes vurdering af egne skoleerfaringer og deres forhold til læsning og matematik. Det samme gør sig gældende, når vi ser på plejemødrenes udsagn omhandlede barnets skolegang. Derimod ser vi en signifikant forskel to steder, når det gælder plejefædrenes udsagn om barnets skolegang. Der er en signifikant forskel mellem kontrolgruppen (gennemsnit 6,05 point) og FsL-gruppen (gennemsnit 4,43 point), hvad angår plejefædrenes vurdering af, i hvilken grad de mener, at barnet har faglige vanskeligheder. Derudover findes en signifikant forskel mellem kontrolgruppen (gennemsnit 6,95 point) og LUKoP-gruppen (gennemsnit 5,40 point) i plejefædrenes vurdering af, i hvilken grad de mener, at barnet har sociale vanskeligheder i skolen.

Når det kommer til læringsmiljøet, ser vi kun en signifikant forskel i plejemødrenes svar mellem kontrolgruppen og FsL-gruppen, som viser, at der er signifikant flere børn i FsL-gruppen, som har lavet lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien ca. 3-4 gange om ugen. Samme forskel gør sig dog ikke gældende hos plejefædrene.

Afslutningsvist finder vi ingen signifikante forskelle, når det kommer til plejeforældrenes motivation for at deltage og deres præference med hensyn til indsatsgruppe.

Da vi kun få steder finder en signifikant forskel, og da det kun gælder plejefædrenes besvarelser, vurderes det enten ikke eller i meget begrænset omfang at få betydning for resultatet af effektanalysen.

4.7 Opsummering

Den største andel af plejemødre har opnået 13-15 års (56 pct.) eller 10-12 års (35 pct.) uddannelse, mens færrest (1 pct.) har opnået 15-17 års uddannelse. Plejefædrenes uddannelseslængde ligger primært på 10-12 (55 pct.) eller 13-15 (30 pct.) års uddannelse, og som det også gælder for plejemødre, har kun få opnået 15-17 års uddannelse (3 pct.).

Langt flere plejemødre (68,2 pct.) i forhold til plejefædre (31,9 pct.) er fuldtidsplejeførelde, hvorfor det oftest vil være plejemødre, som er mest til stede i hjemmet. Henholdsvis 6,6 pct. af plejemødre og 6,3 pct. af plejefædre er beslægtede med plejebarnet, og plejemødre rapporterer i gennemsnit, at de har 2,23 børn i husstanden, mens plejefædre i gennemsnit rapporterer 2,26 børn i husstanden.

Overordnet ser vi, at plejemødre generelt set har haft en mere positiv oplevelse med skolen. Plejefædre har i lidt mindre grad været glade for at gå i skole, ligesom en lidt større andel af plejefædre rapporterer om ordblindhed. Det har for en større andel af plejemødre været vigtigt for dem i deres liv at klare sig godt i skolen. Dog har plejefædre generelt lettere ved matematik end plejemødre, mens færre plejefædre kan lide at læse og skrive.

Generelt set vurderer plejeførelde barnets faglige, sociale og emotionelle vanskeligheder til at ligge på nogenlunde samme niveau. Derudover ser vi en tendens til, at plejeførelde generelt prioriterer, at barnet klarer sig godt socialt i skolen i forhold til, at det klarer sig godt fagligt, ligesom de vurderer, at det, at barnet klarer sig godt socialt i skolen, har større betydning for den generelle trivsel end det, at det klarer sig godt fagligt.

Næsten to tredjedele af familierne har faste regler og rutiner for lektielæsning, fritidslæsning eller andre skolerellevante aktiviteter i hjemmet, som for det meste overholdes. Til gengæld overholdes de faste regler og rutiner kun lidt af tiden eller sjældent for under en femtedel af familiernes vedkommende, ligesom næsten en femtedel af familierne slet ikke har nogen faste regler eller rutiner, når det kommer til lektielæsning. Samme tendens viser sig, når plejeførelde angiver, hvor ofte barnet laver lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien. Hele 19,9 pct. af plejemødre og 15,1 pct. af plejefædre svarer, at det sker mindre end én gang om ugen. De resterende plejeførelde fordeler sig nogenlunde jævnt i de resterende kategorier, hvor cirka en fjerdedel af plejefædre og lige under en tredjedel af plejemødre angiver, at barnet laver lektier eller andre skolefaglige aktiviteter i selskab med en voksen i familien dagligt eller næsten dagligt. Når vi ser på, hvor ofte en voksen i familien læser højt for barnet eller læser sammen med barnet, angiver lige over en tredjedel af både plejefædre og plejemødre, at det sker dagligt eller næsten dagligt. Samtidig svarer ca. en fjerdedel af plejeførelde, at det sker mindre end én gang om ugen.

For både plejemødre og plejefædre har de største motivationsfaktorer for at deltage i projektet været "muligheden for at få nye redskaber og blive bedre til at støtte barnets skolegang", samt "muligheden for, at skolen får større opmærksomhed på barnet, og sætter en særlig indsats i gang". Færrest blev mest motiveret til at deltage af at kunne bidrage til forskningen. Derudover havde plejemødre i højere grad et lidt mere specifikt ønske om at komme i LUKoP-gruppen, mens plejefædre var mere tilbøjelige til at håbe på blot at modtage en af de skolestøttende indsatser.

5 BØRNEENES UDGANGSPUNKT OG UDVIKLING OVER TID

Vi har undersøgt, om der er signifikante forskelle mellem kontrol- og indsatsgrupper, når det kommer til børnenes faglige og kognitive udgangspunkt ved projektstart, fordi signifikante forskelle mellem grupperne på vigtige parametre kan have betydning for resultatet af effektanalysen. Derudover har vi undersøgt udviklingen i børnenes testscorer over tid, dvs. hvordan børnenes scorer på de anvendte effektmål har ændret sig fra før- til eftermålingen. Resultatet præsenteres kort i dette kapitel, mens hele analysen findes i Appendiks til rapporten *Skolestøtte til børn i familiepleje – Et effektstudie*, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (Eiberg, Andersen & Sonne-Schmidt, 2017). Effektanalysen, som undersøger effekten af indsatserne, præsenteres i det efterfølgende kapitel 6.

5.1 Børnenes udgangspunkt ved projektstart

5.1.1 Faglige færdigheder

Der er ingen signifikante forskelle i læsning, når vi sammenligner LUKoP-gruppen med kontrolgruppen, men derimod ser vi en række signifikante forskelle på flere læsemål, når vi sammenligner FsL- og kontrolgruppen. Forskellene ses først og fremmest i Ordlæseprøven (OL), hvor den normkorrigerede rigtighedsprocent og den normkorrigerede læsehastighed er signifikant dårligere for FsL-gruppen, sammenlignet med kontrolgruppen. Hvor den normkorrigerede rigtighedsprocent ligger 5,91 procentpoint under normen i kontrolgruppen, ligger FsL-gruppen hele 14,61 procentpoint under. Når vi ser på læsehastigheden, er kontrolgruppen i gennemsnit 0,03 sekunder langsommere end normen, mens FsL-gruppen er hele 1,55 sekunder langsommere. Der tegner sig derfor et billede af, at børnene i FsL-gruppen præsterer en smule lavere end både kontrolgruppen og LUKoP-gruppen, når det kommer til læsning.

Når tiden og antallet af rigtige opgaver i OL kombineres i samme mål i form af bredere læsekategorier, ligner de tre gruppers præstationer derimod meget hinanden. Kontrol- og LUKoP-gruppen præsterer næsten ens i gennemsnit (3,54 og 3,57), men igen præsterer FsL-gruppen en smule lavere (3,13).

I forhold til Sætningslæseprøven (SL) gør samme tendens sig gældende, hvor vi finder en signifikant forskel i den normkorrigerede rigtighedsprocent for kontrol- og FsL-gruppen. Mens kontrolgruppen gennemsnitligt scorer 0,20 procentpoint bedre end normgruppen, scorer FsL-gruppen 6,11 procentpoint mindre. Der er dog ingen signifikant forskel på grupperne, når vi ser på den normkorrigerede læsehastighed i SL, ligesom der heller ikke er nogen signifikant forskel, når vi ser på læsekategorierne.

I matematik er der ingen signifikant forskel mellem grupperne. Resultatet af Matematik Grundlæggende-testen (MG-testen) er opdelt i en skala fra 0-10, hvor 0 er lavest præsterende, og 10 er højest. Her opnår kontrolgruppen en score på 4,40 point, FsL-gruppen en score på 4,55 point og LUKoP-gruppen en score på 4,75 point.

5.1.2 Kognitiv funktion

Generelt scorer alle grupper i undersøgelsen under gennemsnittet, både på fuldskala-IK (IQ), og på de enkelte indeks over specifikke kognitive funktioner i WISC IV. I særdeleshed er børnenes arbejdshukommelse udfordret og ligger i alle grupper omtrent 1 std.afv. under gennemsnittet. Perceptuel Ræsonnering Indeks (PRI) er det indeks, som alle grupper gennemsnitligt scorer højest på, og som kommer tættest på befolkningsgennemsnittet generelt. Selvom der ikke er fundet statistisk signifikante forskelle mellem grupperne ved førmålingen, ses det dog gennemgående, at kontrolgruppen gennemsnitligt scorer en smule højere end både FsL- og LUKoP-gruppen på alle indeks i WISC IV, bl.a. næsten 4 IK-point højere end de to øvrige grupper på fuldskala-IK og sprogforståelse (Verbalforståelse Indeks). Af børnenes gennemsnitlige effektivitetsscore på opgave 3 og 4 i Contingency Naming Test (CNT) fremgår det, at børnene gennemsnitligt set ligger under den alderskorrigerede populationsnorm, og at FsL-gruppen er den lavest præsterende i begge opgaver, men at grupperne ikke er signifikant forskellige. Der ses imidlertid signifikante forskelle, både mellem FsL-gruppen og kontrolgruppen og mellem LUKoP-gruppen og kontrolgruppen på målet for selvregulering i opgave 3, hvor kontrolgruppen scorede 0,33 point over normen, og FsL- og LUKoP-gruppen henholdsvis 2,43 og 2,76 point lavere end normgruppen. Der ses ingen signifikante forskelle i opgave 4, men FsL-gruppen ligger noget lavere i forhold til både LUKoP- og kontrolgruppen med 4,61 point over normen, sammenlignet med henholdsvis 1,94 og 2,29 points over. På Behavioral Rating Index of Executive Function (BRIEF), som måler adfærdsbaseret eksekutiv funktion, ligger alle grupperne gennemsnitligt meget tæt på eller over den kliniske tærskelværdi på alle tre indeks, både på baggrund af besvarelser fra plejemødre, plejefædre og lærere. For plejemødrenes besvarelser ses en signifikant forskel mellem kontrolgruppen og LUKoP-gruppen på Metakognition Indeks (MI) og indekset for Generel Eksekutiv Funktion (GEF), hvor LUKoP-gruppen scorer henholdsvis 4,41 point højere end FsL, og 4,37 points højere end kontrolgruppen. LUKoP-gruppen scorer generelt højere på alle indeks end både kontrol- og FsL-gruppen, uafhængigt af, om det er plejemødre, plejefædre eller lærerne, der har scoret barnet – kontrolgruppen scorer generelt lavest. Gennemsnittet for de lærerbesvarede scorer ligger generelt højere end scorer, baseret på besvarelser for både plejemødrene og fædrene, som generelt ligger lavere og tættere på hinanden inden for de enkelte grupper.

5.1.3 Trivsel og adfærd

Resultatet af "Sådan er jeg" (SEJ), som måler børnenes selvrapporterede trivsel og selvbillede, viser, at børnene generelt, på alle indeks i alle grupper, ligger inden for middelområdet, men i de fleste tilfælde i den lavere ende. Gruppernes laveste og højeste scorer på de forskellige subskalaer varierer mellem grupperne. LUKoP-gruppen scorer signifikant lavere end kontrolgruppen på to indeks – "fysiske egenskaber" og "psykisk trivsel" – med henholdsvis 1,27 og 1,23 point under kontrolgruppen. På førstnævnte indeks scorer LUKoP-gruppen 3,81 point, mens kontrolgruppen scorer 5,08. På indekset "psykisk trivsel" scorer LUKoP-gruppen 3,77 mod 5,00 i kontrolgruppen. Generelt ligger LUKoP-gruppens gennemsnitlige scorer på alle subskalaer under både FsL- og kontrolgruppen, hvis scorer både er generelt højere og har større sammenfald. Kontrolgruppen scorer dog i reglen en lille smule højere end FsL-gruppen.

Af de plejeforældre- og lærerbesvarede spørgeskemaer, "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ), viser resultatet, at både FsL- og LUKoP-gruppen i mange tilfælde scorer gennemsnitligt mere i negativ retning end kontrolgruppen, uafhængigt af, om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har besvaret. På de enkelte skalaer ses for både plejemor- og plejefarbesvaret SDQ endvidere signifikant forskel på kontrol- og LUKoP-gruppen på subskalaen "Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende", hvor LUKoP-gruppen scorer signifikant højere end kontrolgruppen. For

lærerbesvarelsene ses en signifikant forskel i scorerne mellem kontrol- og LUKoP-gruppen på "Følelsesmæssige vanskeligheder", hvor LUKoP-gruppen også scorer signifikant højere end kontrolgruppen. For både plejemor og plejefars besvarelser scorer LUKoP-gruppen ydermere signifikant højere på den samlede problemscore end kontrolgruppen. Af plejemødrenes besvarelser findes ydermere en signifikant forskel i "Score for påvirkning af trivsel og funktion" for henholdsvis kontrol- og FsL-gruppen, hvor FsL-gruppen scorer væsentligt højere end kontrolgruppen.

5.1.4 Indlæringskompetence

Resultatet af plejeforældre- og lærerbesvarelser på domænet indlæringskompetence i testen 5-15 viser, at børnene generelt scorer meget højt på dette mål. Både FsL- og LUKoP-gruppen scorer signifikant højere på dette indeks end kontrolgruppen, både baseret på besvarelser fra plejemødre og besvarelser fra plejefædre. På baggrund af lærerbesvarelsene er LUKoP-gruppen derimod den af grupperne, der opnår den laveste score, mens FsL opnår den højeste. Der findes imidlertid ingen signifikante forskelle mellem grupperne i lærerbesvarelsene, og generelt indikerer alle gennemsnit større eller mindre grader af indlæringsproblemer i grupperne.

Samlet set viser analysen, at LUKoP-gruppen på de fleste parametre klarer sig en smule dårligere end de øvrige grupper i de pædagogiske og psykologiske test, mens FsL-gruppen generelt scorer noget lavere i læsning end de øvrige grupper. Kontrolgruppen klarer sig generelt en anelse bedre end de øvrige grupper ved projektstart.

5.2 Udviklingen i børnenes testscorer over tid

5.2.1 Udvikling af faglige færdigheder

Der er generelt sket en positiv udvikling i alle grupperne, når det kommer til børnenes faglige færdigheder i dansk. I Ordlæseprøven (OL) er den normkorrigerede rigtighedsprocent forbedret i alle tre indsatsgrupper. Kontrolgruppen er gået fra i gennemsnit at ligge 5,91 procentpoint under normen til kun at ligge 2,76 procentpoint under normen, FsL-gruppen er gået fra at ligge 14,61 procentpoint til 9,17 procentpoint under normgruppen, mens LUKoP-gruppen har rykket sig fra at ligge 3,50 procentpoint under til at være næsten lig normgruppen.

Når det gælder læsehastigheden, varierer udviklingen i hver gruppe. I kontrolgruppen er børnene i gennemsnit blevet lidt langsommere end normgruppen ved eftermålingen i forhold til førmålingen: De er gået fra kun at ligge 0,03 sek./opgave fra normgruppen til at ligge 0,35 sek./opgave fra normgruppen. FsL-gruppen har forbedret sig en smule i forhold til normgruppen og er gået fra 1,55 sek./ord til 1,18 sek./opgave over normgruppen. LUKoP-gruppen, derimod, er den, der har udviklet sig mest i positiv retning, når det kommer til læsehastigheden i OL. Gruppen er gået fra at ligge 2,33 sek./opgave over normgruppen til kun at ligge 0,21 sek./opgave over normgruppen.

I forhold til læsekategorierne (1-6) ser vi igen en positiv udvikling over tid i alle grupperne. Kontrolgruppen har rykket sig mest med 0,9 point fra kategori 3 til 4 (gået fra 3,54 point til 4,13 point), dvs. at gruppen gennemsnitligt er rykket fra "stabilisering" til "beherskelse". LUKoP-gruppen har rykket sig 0,78 point (gået fra 3,57 point til 4,35 point) og har således også rykket sig en kategori fra 3 til 4, hvorved den gennemsnitligt slutter i kategorien "beherskelse". FsL-gruppen har rykket sig 0,72 point, men er fortsat i kategorien "stabilisering" (gået fra 3,13 point til 3,85 point).

I før- og eftermålingen af Sætningslæseprøven (SL) ser vi både en positiv og en negativ udvikling i forhold til den normkorrigerede rigtighedsprocent. Kontrolgruppen har rykket sig i negativ retning

fra at have en rigtighedsprocent, der lå 0,20 procentpoint over normgruppen, til at have en rigtighedsprocent, der ligger 2,38 procentpoint under. FsL-gruppen har derimod forbedret sig fra før- til eftermålingen, hvor gruppen i gennemsnit før havde en rigtighedsprocent, der lå 6,11 procentpoint under normgruppen og efterfølgende ligger 4,77 procentpoint under normgruppen. Den normkorrigerede rigtighedsprocent i LUKoP-gruppen er næsten den samme ved før- og eftermålingen, men der er alligevel sket en lille negativ udvikling: fra at ligge 2,09 procentpoint fra normgruppen til at ligge 2,29 procentpoint fra.

Den normkorrigerede læsehastighed er forbedret væsentligt i alle tre grupper. Kontrolgruppen har i gennemsnit forbedret sig fra at være 5,65 sek. langsommere end normen til 1,77 sek. langsommere end normgruppen. Samme tendens gør sig gældende for FsL-Gruppen, som er gået fra 8,21 sek. langsommere til at være 2,99 sek. langsommere, mens LUKoP-gruppen er gået fra at ligge 3,83 sek. over normgruppens gennemsnitlige tidsforbrug til at ligge 0,81 sek. over normgruppen. Selvom grupperne har forbedret sig en del, særligt på læsehastigheden, præsterer de altså i langt de fleste tilfælde stadig under normgruppen.

Fremgangen ses yderligere i læsekategorierne (1-6), hvor kontrolgruppen har forbedret sig 0,44 point (fra 2,98 point til 3,42 point) og således rykker en kategori fra 2 til 3, dvs. fra fasen "erkendelse" til fasen "stabilisering". FsL-gruppen har forbedret sig en smule mere med 0,67 point (fra 2,79 point til 3,46 point) og rykker også gennemsnitligt en kategori frem til "stabilisering". LUKoP-gruppen har i gennemsnit forbedret sig mest med 0,72 point (fra 3,02 point til 3,74 point), men gruppen forbliver i samme kategori. Alle tre grupper placerer sig således ved eftermålingen i kategorien "stabilisering", som indikerer et gennemsnitligt usikkert læseniveau i alle tre grupper.

Når det gælder udviklingen i gruppernes præstationer i matematik, ser billedet en smule anderledes ud. I gennemsnit har kontrolgruppen forbedret sin score med 0,36 point, mens scoren er næsten uændret, dog med en lille tilbagegang for både FsL- (-0,05 point) og LUKoP-gruppen (-0,12 point).

5.2.2 Kognitiv udvikling

Overordnet set ses der udvikling af børnenes kognitive funktioner, målt med WISC IV, i alle grupper, men særligt LUKoP-gruppen har udviklet sig markant gennem indsatsperioden på flere parametre. Generelt ses den største udvikling på Perceptuel Ræsonering Indeks' (PRI), hvor alle grupper også ender over normgennemsnittet på 100. LUKoP-gruppen har udviklet sig mest og er rykket fra 95,19 til 108,28. Kontrolgruppen er rykket fra 97,56 til 108,44, og FsL-gruppen har rykket sig mindst frem fra 97,42 til 102,25. Alle grupper har også tydelig fremgang på fuldskala-IK og Generel Færdighed Index (GFI), og der er en lidt mindre fremgang på Forarbejdningshastighed Indeks (FI) og Arbejdshukommelse Indeks (AI). På CNT-opgave 3 og 4 ses ligeledes generelt positiv udvikling for alle grupper, når det kommer til effektivitetsscorerne. I opgave 3 har LUKoP-gruppen forbedret sig mest (gået fra -0,69 til -0,16), i opgave 4 er det FsL-gruppen, der har den største positive forandring (gået fra -0,72 til -0,18). Ser vi på selvreguleringsscorerne, har både FsL- og LUKoP-gruppen forbedret deres score – med henholdsvis 1,94 og 2,50 point i opgave 3, og 2,92 og 0,54 point i opgave 4. Kontrolgruppen har derimod en meget begrænset udvikling i selvreguleringsscorerne. Gruppen har forbedret sig 0,06 point (fra 2,74 til 2,68) i opgave 3 og 0,04 point (fra 7,69 til 7,65) i opgave 4. Hvor stor en udvikling der skal til i WISC- og CNT-scorene, for at det har en praktisk betydning for børnenes funktionsniveau, er ikke målbart, ej heller lineært. Om den gennemsnitlige udvikling i scorerne over tid derfor har en praktisk betydning for børnenes daglige funktionsniveau, kan vi ikke vurdere. Udviklingen i BRIEF-besvarelsene er imidlertid marginale og i mange tilfælde under 1 point. Ændringerne er overordnet set så små, at variationen

generelt må betragtes som en ubetydelig forskel. Det varierer ligeledes, afhængigt af om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har vurderet, om ændringerne er i marginal positiv eller negativ retning. Generelt viser plejemødrenes vurderinger tendens til en positiv udvikling over tid, mens lærernes vurdering viser en negativ tendens. Ændringerne i plejefædrenes besvarelser er mere varierende mellem grupperne på de forskellige indeks. Samlet set må dette mål for eksekutiv funktion betragtes som stabilt gennem perioden.

5.2.3 Udviklingen i trivsel og adfærd

Analysen af børnenes selvvurdering, målt med SEJ over tid, viser, at udviklingen i de gennemsnitlige scorer har varieret mellem grupperne og mellem de forskellige subskalaer, men at alle grupper på totalskalaen har haft en forøgelse af den gennemsnitlige score. Generelt er alle forandringer dog meget små – alle er under 1 point, de fleste under et halvt point. Særligt LUKoP-gruppen har udviklet sig positivt og har haft en stigning i den gennemsnitlige score på alle subskalaer, og den har haft den største udvikling samlet set, hvor børnene på totalskalaen er rykket fra 4,00 til 4,51. FsL har også samlet set udviklet sig positivt, men har gennemgående scoret noget lavere end LUKoP-gruppen på de enkelte subskalaer – med undtagelse af skalaen for psykisk velbefindende, hvor FsL scorede en anelse højere end LUKoP-gruppen. FsL-gruppen har imidlertid også et gennemsnitligt fald på to ud af fem subskalaer, men ender med en samlet fremgang på totalskalaen fra 4,26 til 4,56. Kontrolgruppen har gennemgået en positiv udvikling af totalscoren fra 4,42 til 4,82, men har både haft de mindste positive ændringer og de største negative ændringer over tid på testens subskalaer med tilbagegang på tre ud af fem subskalaer. Alle grupper, og i særdeleshed LUKoP-gruppen, har således samlet set udviklet sig i positiv retning, men de marginale ændringer placerer fortsat alle grupper inden for middelområdet af normeringen.

Udviklingen af børnenes SDQ-scorer på subskalaerne har ligeledes kun meget små udsving over tid, og om hvorvidt de er af positiv eller negativ art, varierer på tværs af grupper og afhængigt af, om det er plejemødre, plejefædre eller lærere, der har besvaret. Hvor udviklingen i plejemødrenes besvarelser i langt de fleste tilfælde viste små positive ændringer for alle grupper, var ændringerne baseret på besvarelser fra henholdsvis plejefædre og lærere mere blandet. På den samlede problemscore ses små positive ændringer for alle grupper af både besvarelser fra plejemødre, plejefædre eller lærere. Analysen af udviklingen af "scoren for påvirkning af trivsel og funktion" er ikke desto mindre for både plejemødre og plejefædres besvarelser negativ for alle grupper over tid. For lærernes besvarelser er udviklingen ligeledes negativ for FsL-gruppen og kontrolgruppen, hvorimod LUKoP-gruppens gennemsnitlige score falder en smule over tid. Samlet set har ændringerne for alle grupper været overvejende positiv, mens udviklingen af "scoren for påvirkning af trivsel og funktion", overvejende er negativ. Langt de fleste ændringer for grupperne er imidlertid under 1 point og derfor absolut marginale.

5.2.4 Udvikling i indlæringskompetence

Ændringerne i 5-15-indekset "Indlæringskompetence" er ligeledes blandede. Analysen af plejemødrenes besvarelser viser en positiv udvikling for alle grupper, plejefædrenes en negativ udvikling, og lærernes besvarelser viser over tid en blandet tendens. Selvom skalaen for dette indeks kun går fra 0-2, er ændringerne ligeledes små og, med undtagelse af ét tilfælde, under 0,10.

5.3 Samlet udvikling

Vi ser samlet set en generelt positiv udvikling af børnenes testscorer på tværs af effektmål, men i særdeleshed i scorerne i læsning målt med OL og SL samt på børnenes kognitive funktioner, målt med WISC IV og CNT. Udviklingen i børnenes eksekutive funktioner, baseret på BRIEF, børnenes trivsel og adfærd, målt med SEJ og SDQ samt børnenes indlæringskompetence må imidlertid siges at være marginal. I matematik er fremgangen endvidere begrænset til kontrolgruppen, og de to indsatsgrupper går marginalt tilbage.

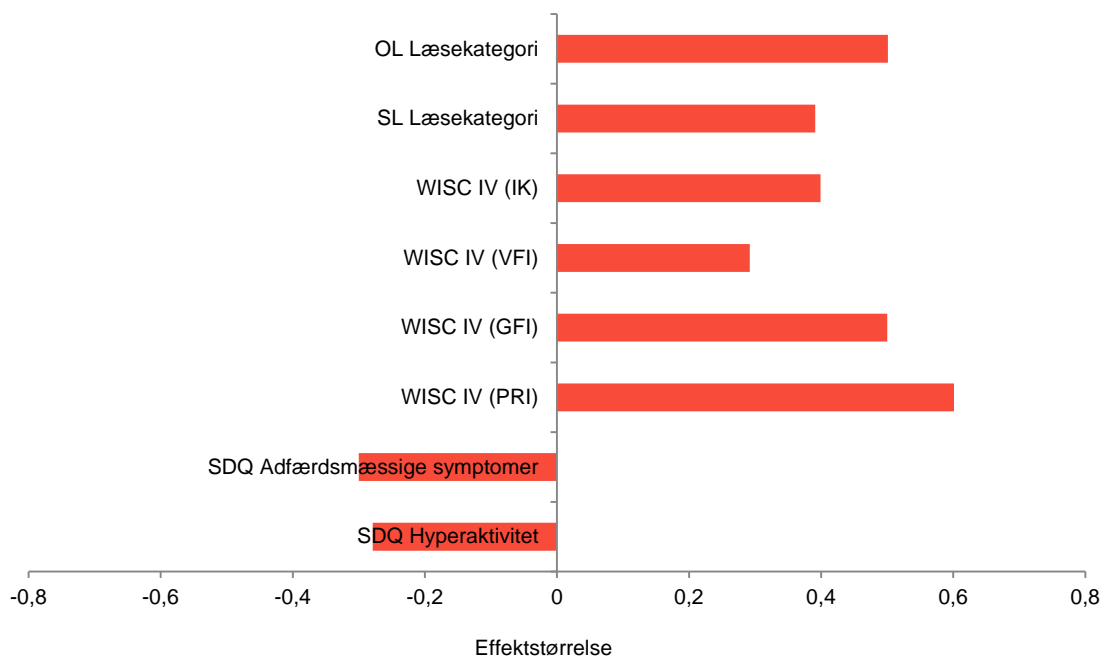
6 EFFEKTANALYSE

I kapitel 5 så vi, hvordan der i overvejende grad er sket en positiv udvikling af børnenes gennemsnitlige scorer på effektmålene i alle tre grupper. I det følgende vil vi undersøge, om denne udvikling er signifikant. Først ser vi på den samlede effekt over tid for alle børnene i projektet. *Effekten over tid* er den signifikante udvikling, der ses fra før- til eftermålingen, uafhængigt af, hvilken indsats børnene har modtaget. Effekten over tid beskriver derfor effekten af børnenes naturlige udvikling i takt med, at de modnes, har gået længere tid i skole generelt osv. For at måle effekten af de enkelte indsatser sammenlignes interventionsgrupperne med kontrolgruppen. *Effekten af indsatserne* er et udtryk for den udvikling, som er signifikant forskellig mellem de børn, der har modtaget en indsats, og dem, der ikke har – dvs. den ”ekstra udvikling”, som børnene har opnået ved at få en skolestøttende indsats. Effektstørrelse måles ved Cohen’s *d*. I kapitel 7 diskuteres og perspektiveres analysens resultater.

6.1 Effekten over tid for alle børnene i projektet

Resultatet af effektanalysen for den udvikling alle børnene har gennemgået, uafhængigt af om de har modtaget en indsats eller været i kontrolgruppen, gennemgås i dette afsnit. I figur 6.1 ses en oversigt over de effektmål, som viser en signifikant udvikling.

Figur 6.1 Oversigt over signifikante effekter over tid for alle børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen’s *d*.



Anm.: OL (Ordlæseprøve), SL (Sætningslæseprøve), WISC (Wechlers Intelligence Scale for Children). SDQ Adfærdsmæssige symptomer i besvarelser fra lærerne. SDQ Hyperaktivitet er besvarelser fra plejemødrene.

Af figuren fremgår effektstørrelsen, målt ved Cohen’s *d*. Alle effektstørrelser i figuren er udtryk for positiv udvikling. Når de to effektmål i SDQ har negative effektstørrelser, er det et udtryk for, at den gennemsnitlige score er faldet signifikant, og at børnenes adfærdsmæssige symptomer og hyperaktivitet vurderes at være blevet signifikant mindre over tid.

I det følgende uddybes analysens resultater. Først præsenteres børnenes faglige udvikling, dernæst deres kognitive udvikling og deres udvikling i trivsel og adfærd, og til sidst præsenteres deres udvikling af indlæringskompetence.

6.1.1 Den faglige udvikling for alle børn i projektet

Resultatet af børnenes faglige udvikling over tid ses i tabel 6.1.

Tabel 6.1 Effekten over tid på faglig udvikling for alle børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	Λ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfidens-interval	Cohen's d
Faglig udvikling – Læsning						
<i>Ordlæseprøve (OL)</i>						
Normkorrigeret rigtighedsprocent	2,790	1,771	1,575	0,117	[-0,681; 6,261]	0,144
Normkorrigeret læsehastighed	0,429	0,483	0,888	0,376	[-0,517; 1,376]	0,066
Læsekategori	0,622	0,106	5,843	0,000**	[0,413; 0,831]	0,501
<i>Sætningslæseprøve (SL)</i>						
Normkorrigeret rigtighedsprocent	-2,304	2,361	-0,976	0,331	[-6,931; 2,323]	-0,159
Normkorrigeret læsehastighed	-4,568	2,362	-1,934	0,055	[-9,198; 0,062]	-0,264
Læsekategori	0,477	0,147	3,252	0,001**	[0,190; 0,765]	0,391
Faglig udvikling – Matematik						
<i>Matematik grundlæggende (MG)</i>						
MG, C-værdi	0,356	0,355	1,003	0,318	[-0,339; 1,050]	0,160

Læsning: Analysen viser, at der ved to effektmål i læsning ses en signifikant positiv udvikling fra førmålingen til eftermålingen. Det drejer sig om læsekategoriernes for både Ordlæseprøven (OL) og Sætningslæseprøven (SL), hvor børnene er blevet signifikant bedre, med en Cohen's d-værdi på 0,5 for OL og 0,39 for SL. Disse effektmål er imidlertid ikke normkorrigerede og sammenholdes derfor ikke med normerne for de forskellige aldersgrupper. Vi ser derimod ingen signifikante resultater for læsehastighed eller rigtighedsprocent, som er normkorrigerede effektmål, hverken når det gælder OL eller SL. Børnene har således gennemsnitligt udviklet deres læsevne signifikant over tid fra hvor de startede, men ikke, hvis vi korrigerer for normgruppens udvikling i samme periode.

Matematik: Udviklingen i matematik, målt ved c-værdierne, er ikke signifikant.

6.1.2 Kognitiv udvikling

Analysen viser, at der over tid er sket en signifikant positiv udvikling fra førmålingen til eftermålingen i børnenes kognitive funktioner, målt med WISC IV, men ikke på de øvrige effektmål. Resultatet ses i tabel 6.2.

Tabel 6.2 Effekten over tid på kognitiv udvikling for alle børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	Λ	Std fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfideninterval	Cohen's d
<i>Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV)</i>						
WISC IV (VFI)	4,000	1,636	2,445	0,016*	[0,793; 7,207]	0,292
WISC IV (PRI)	8,783	1,940	4,528	0,000**	[4,981; 12,584]	0,601
WISC IV (AI)	2,435	1,472	1,654	0,100	[-0,450; 5,320]	0,185
WISC IV (FI)	0,891	1,796	0,496	0,620	[-2,629; 4,411]	0,065
WISC IV (IK)	5,522	1,394	3,960	0,000**	[2,789; 8,255]	0,399
WISC IV (GFI)	7,239	1,716	4,218	0,000**	[3,875; 10,603]	0,500
<i>Contingency Naming Test (CNT)</i>						
Effektivitetsscore, opg. 3	0,448	0,248	1,805	0,073	[-0,038; 0,934]	0,469
Effektivitetsscore, opg. 4	0,399	0,209	1,907	0,059	[-0,011; 0,809]	0,418
Selvregulering, opg. 3	0,024	0,882	0,028	0,978	[-1,704; 1,753]	0,005
Selvregulering, opg. 4	-1,081	1,368	-0,790	0,431	[-3,762; 1,600]	-0,129
<i>Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – plejemødre</i>						
BRIEF (AI)	0,455	1,203	0,378	0,706	[-1,903; 2,812]	0,041
BRIEF (MI)	-0,159	1,019	-0,156	0,876	[-2,157; 1,838]	-0,019
BRIEF (GEF)	-0,091	1,032	-0,088	0,930	[-2,114; 1,933]	-0,010
<i>Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – plejefædre</i>						
BRIEF (AI)	-0,077	1,466	-0,052	0,958	[-2,951; 2,797]	-0,007
BRIEF (MI)	-0,769	1,387	-0,554	0,580	[-3,488; 1,950]	-0,085
BRIEF (GEF)	-0,487	1,334	-0,365	0,716	[-3,102; 2,128]	-0,051
<i>Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – lærere</i>						
BRIEF (AI)	-0,021	2,775	-0,008	0,994	[-5,460; 5,418]	-0,001
BRIEF (MI)	-0,362	2,096	-0,173	0,863	[-4,471; 3,747]	-0,023
BRIEF (GEF)	-0,149	2,408	-0,062	0,951	[-4,869; 4,571]	-0,009
<i>Contingency Naming Test (CNT)</i>						
Effektivitetsscore, opg. 3	0,448	0,248	1,805	0,073	[-0,038; 0,934]	0,469
Effektivitetsscore, opg. 4	0,399	0,209	1,907	0,059	[-0,011; 0,809]	0,418
Selvregulering, opg. 3	0,189	0,938	0,202	0,840	[-1,650; 2,028]	0,041
Selvregulering, opg. 4	0,063	1,782	0,035	0,972	[-3,431; 3,556]	0,008

Anm.: * p < 0,05; ** p < 0,01.

WISC IV: Der ses en signifikant effekt for alle børnene over tid på deres fuldskala-IK, målt med WISC IV med en Cohen's d på 0,4. På de enkelte indeks over specifikke kognitive funktioner ses signifikant fremgang i børnenes sproglige udvikling, målt med Verbal Forståelse Indeks (VFI) med en Cohen's d på 0,29. Ligeledes ses en signifikant forbedring af både børnenes perceptuelle ræsoneringsevner, målt med Perceptuel Ræsonering Indeks (PRI) med en Cohen's d på hele 0,60. Der ses ingen signifikant effekt på Arbejdshukommelse Indeks (AI) eller Forarbejdningshastighed Indeks i WISC IV. Der ses også en signifikant effekt på Generel Færdighed Indeks (GFI) med en Cohen's d på 0,50. GFI er som fuldskala-IK også et sammensat mål for generel kognitiv funktion, men til forskel fra fuldskala-IK er dette mål mindre direkte influeret af forarbejdningshastighed og

arbejdshukommelseskapacitet, fordi FI og AI ikke indgår i målet. GFI fremhæver således børnenes fremgang på VRI og PRI, hvorfor effektstørrelsen af GFI derfor er en smule større end for fuldska-la-IK. Fuldskala-IK giver alt andet lige et mere præcist billede af generel kognitiv formåen.

BRIEF: Der findes ingen signifikant effekt i børnenes udvikling af eksekutiv adfærd over tid, og generelt er både plejemødre, plejefædre og lærernes vurdering af børnenes adfærd den samme i før- og eftermålingen.

CNT: Der findes ingen signifikant effekt på børnenes eksekutive funktioner, målt med CNT over tid.

6.1.3 Udvikling i trivsel og adfærd

Generelt ses ingen effekt på børnenes trivsel og adfærd over tid, målt på Sådan er jeg (SEJ) og Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ). I tabel 6.3 ses resultatet af effektanalysen.

Tabel 6.3 Effekten over tid på udvikling i trivsel og adfærd for alle børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	Δ	Std. fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfideninterval	Cohen's d
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – plejemødre</i>						
Følelsesmæssige symptomer	-0,130	0,342	-0,381	0,703	[-0,801;0,540]	-0,051
Adfærdsmæssige symptomer	0,174	0,291	0,597	0,552	[-0,397;0,745]	0,079
Hyperaktivitet/opmærksomheds- vanskeligheder	-0,717	0,294	-2,443	0,016*	[-1,293;-0,142]	-0,279
Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende	0,065	0,288	0,226	0,821	[-0,500;0,630]	0,029
Sociale styrkesider	0,326	0,284	1,147	0,253	[-0,231;0,883]	0,148
Samlet problemscore	-0,609	0,850	-0,716	0,475	[-2,274;1,056]	-0,092
Påvirkning af trivsel og funktion	0,587	0,379	1,548	0,124	[-0,156;1,330]	0,298
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – plejefædre</i>						
Følelsesmæssige symptomer	-0,368	0,343	-1,073	0,285	[-1,041;0,304]	-0,156
Adfærdsmæssige symptomer	-0,263	0,231	-1,140	0,256	[-0,715;0,189]	-0,129
Hyperaktivitet/opmærksomheds- vanskeligheder	-0,605	0,342	-1,772	0,079	[-1,275;0,064]	-0,257
Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende	0,474	0,362	1,309	0,193	[-0,236;1,183]	0,195
Sociale styrkesider	0,079	0,306	0,258	0,797	[-0,521;0,679]	0,035
Samlet problemscore	-0,763	0,893	-0,855	0,394	[-2,514;0,987]	-0,126
Påvirkning af trivsel og funktion	0,189	0,443	0,427	0,670	[-0,680;1,058]	0,089
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – lærere</i>						
Følelsesmæssige symptomer	0,438	0,405	1,080	0,282	[-0,356;1,231]	0,177
Adfærdsmæssige symptomer	-0,667	0,281	-2,374	0,019*	[-1,217;-0,116]	-0,300

	Δ	Std fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfideninterval	Cohen's d
Hyperaktivitet/opmærksomheds- vanskeligheder	-0,292	0,316	-0,924	0,357	[-0,911;0,327]	-0,097
Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende	0,125	0,298	0,419	0,676	[-0,459;0,709]	0,056
Sociale styrkesider	0,083	0,295	0,282	0,778	[-0,496;0,662]	0,036
Samlet problemscore	-0,396	0,830	-0,477	0,634	[-2,023;1,231]	-0,054
Påvirkning af trivsel og funktion	0,021	0,240	0,087	0,931	[-0,450;0,492]	0,012
<i>Sådan er jeg</i>						
Fysiske egenskaber	-0,158	0,460	-0,343	0,732	[-1,060;0,745]	-0,071
Færdigheder og evner	-0,158	0,415	-0,380	0,704	[-0,971;0,656]	-0,079
Psykisk velbefindende	-0,211	0,498	-0,423	0,673	[-1,187;0,766]	-0,091
Relationer til forældre og familie	-0,500	0,505	-0,990	0,325	[-1,490;0,490]	-0,230
Relationer til andre	-0,176	0,746	-0,237	0,813	[-1,638;1,285]	-0,076
Total staninescore	0,357	0,280	1,277	0,204	[-0,191;0,905]	0,176

Anm.: * $p < 0,05$.

SDQ: Der ses ingen signifikant effekt på den samlede problemscore i SDQ, hverken på baggrund af plejemødrenes, plejefædrenes eller lærernes vurdering. Ligeledes viser analysen, at der heller ikke er signifikante effekter på følgende subskalaer:

- Følelsesmæssige vanskeligheder
- Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende
- Sociale styrkesider

Der er heller ingen signifikant effekt på skalaen for "Påvirkning af trivsel og funktion". Imidlertid ses der en signifikant positiv effekt på subskalaen for "Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder", baseret på plejemødrenes vurdering med en Cohen's d-værdi på -0,28. For plejefædre- og lærer-besvaret SDQ ses ingen signifikante effekter på denne subskala. Derimod ses der en signifikant positiv effekt på subskalaen "Adfærdsvanskeligheder", baseret på lærernes SDQ-besvarelser med en Cohen's d-værdi på -0,30. For plejefædre- og plejemødrebessvaret SDQ ses ingen signifikante effekter på denne subskala.

SEJ: Analysen viser, at der ikke er signifikant effekt på målet for børnenes selvbillede og selvrappede trivsel over tid.

6.1.4 Udvikling af indlæringskompetence

Som det sidste effektmål har vi undersøgt udviklingen af børnenes indlæringskompetence, målt med testen 5-15. Resultatet ses i tabel 6.4.

Der findes, hverken på baggrund af besvarelser fra plejemødre, plejefædre eller lærernes vurdering, signifikant effekt på målet for børnenes indlæringskompetence over tid.

Tabel 6.4 Effekten over tid på udvikling i indlæringskompetence for alle børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	λ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfideninterval	Cohen's d
<i>5 til 15 – Indlæringskompetence</i>						
Plejemødre	-0,131	0,067	-1,938	0,055	[-0,263; 0,001]	-0,298
Plejefædre	-0,019	0,067	-0,280	0,780	[-0,150; 0,113]	-0,038
Lærere	-0,052	0,086	-0,608	0,544	[-0,220; 0,116]	-0,103

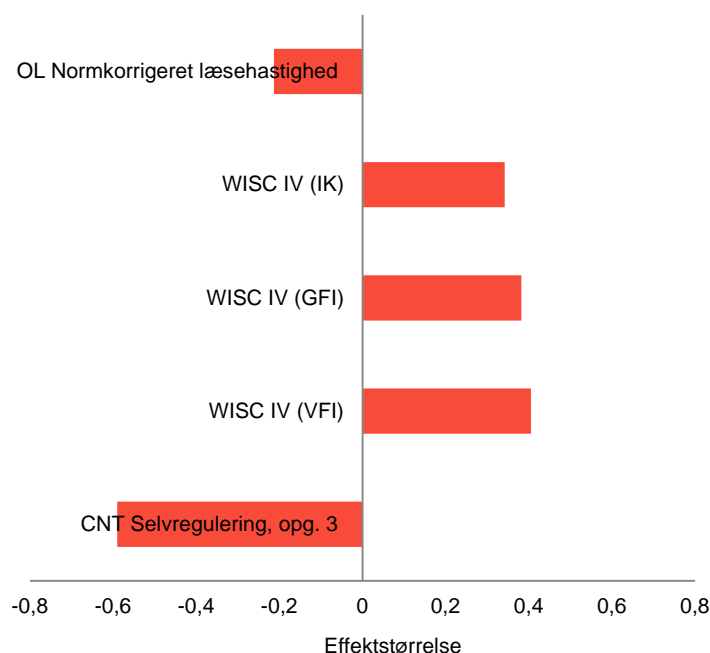
6.1.5 Opsummering

Der findes ingen signifikant udvikling af børnenes faglige præstationer over tid, når det gælder matematik. Derimod ser vi, at to af effektmålene for læsning viser en signifikant fremgang – det er inden for læsekategorierne, både for OL og SL. Der findes ydermere signifikante effekter på børnenes kognitive udvikling over tid. På WISC IV ses en signifikant positiv effekt på børnenes sproglige udvikling, målt med Verbal Forståelse Indeks (VRI), samt en signifikant markant positiv effekt på børnenes perceptuelle ræssonering, målt med Perceptuel Ræssonering Indeks (PRI). Tillige ses signifikant positiv effekt over tid på de to sammensatte mål for kognitiv formåen i WISC IV, herunder børnenes fuldskala-IK (IQ) og Generel Færdighed Indeks (GFI). Forskellen på effektstørrelsen af disse mål afspejler børnenes præstationer på de enkelte indeks i WISC, der indgår i henholdsvis Generel Færdighed Indeks (GFI) og fuldskala-IK, hvorfor effekten, målt på GFI, er lidt større, fordi de indeks i WISC, hvor børnene har udviklet sig mindre, ikke indgår i Generel Færdighed Indeks (GFI). Fuldskala-IK giver alt andet lige samlet set et mere præcist billede af global kognitiv formåen, fordi det inkluderer Arbejdshukommelse Indeks (AI) og Forarbejdningshastighed Indeks (FI), som afdækker vigtige kognitive resurser. Omkring børnenes udvikling af eksekutive funktioner findes ingen effekter over tid på hverken CNT eller BRIEF, hvoraf BRIEF i særdeleshed forbliver nogenlunde stabil gennem forløbet. Hvad angår børnenes trivsel og adfærd, findes der heller ingen effekt på børnenes selvbillede, målt med SEJ, ej heller i store træk på SDQ med undtagelse af en signifikant positiv effekt på subskalaen for "Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder", baseret på plejemødrenes vurdering, men ikke for plejefædrenes eller lærernes besvarelser. Derimod ses der en signifikant positiv effekt på subskalaen "Adfærdsvanskeligheder", baseret på lærernes SDQ-besvarelser, som imidlertid ikke findes i besvarelserne for plejeforældrene. Der ses heller ingen signifikant effekt på børnenes indlæringskompetencer over tid, målt med 5-15.

6.2 Effekten af LUKoP og FsL

For at se, om der er signifikante forskelle i udviklingen, afhængigt af om man har modtaget en intervention eller ej, har vi sammenlignet henholdsvis LUKoP- og FsL-gruppen med kontrolgruppen. Analysen viser, at der udelukkende sker en signifikant udvikling i LUKoP-gruppen, mens ingen effektmål er signifikante i FsL-gruppen. Figur 6.2 viser en oversigt over de effektmål, som viser en signifikant udvikling i LUKoP-gruppen.

Figur 6.2 Oversigt over signifikante effekter for børn, der har modtaget LUKoP-indsatsen i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.



Anm.: OL (Ordlæseprøve), WISC (Wechlers Intelligence Scale for Children), IK (fuldskala-*IK*), GFI (Generel Færdighed Indeks), VFI (Verbal Forståelse Indeks), CNT (Contingency Naming Test).

Af figuren ses det, at samtlige effektstørrelser, på nær den normkorrigerede læsehastighed, ligger over 0,25 og derfor kan betragtes som værende af væsentlig betydning. Alle effektstørrelser i figuren er ydermere udtryk for positiv udvikling. Når effektmålene i CNT og OL har negative effektstørrelser, er det et udtryk for, at børnene i CNT begår signifikant færre fejl i opgaveløsningen, og at de bruger signifikant færre sekunder til at læse hver opgave i OL.

I det følgende uddybes analysens resultater. Først præsenteres børnenes faglige udvikling, dernæst deres kognitive udvikling, deres udvikling i trivsel og adfærd, og til sidst deres udvikling af indlæringskompetence.

6.2.1 Faglig udvikling i indsatsgrupperne

I tabel 6.5 ses resultatet af analysen af de faglige effektmål i læsning og matematik.

Når vi ser adskilt på de to indsatsgrupper og sammenligner deres udvikling med kontrolgruppen, ses kun en signifikant effekt på et af de faglige mål – den normkorrigerede læsehastighed i OL for LUKoP-gruppen. I forhold til kontrolgruppen har LUKoP-gruppen altså forbedret sig signifikant. Derimod ser vi ingen signifikant effekt, når det kommer til den normkorrigerede rigtighedsprocent eller læsekategoriene i hverken OL eller SL.

Vi finder heller ingen signifikant effekt, når det kommer til matematik. Børnenes faglige udvikling i FsL-gruppen adskiller sig dermed ikke signifikant fra kontrolgruppen på nogen parametre, mens LUKoP-gruppen har forbedret sig signifikant i forhold til den normkorrigerede læsehastighed i ordlæsning.

Tabel 6.5 Effekten over tid på faglig udvikling for indsatsgrupperne af børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct. -konfidensinterval	Cohen's d
Faglig udvikling – Læsning						
<i>Ordlæseprøve (OL)</i>						
<i>Normkorrigeret rigtighedsprocent</i>						
FsL	0,048	2,591	0,019	0,985	[-5,029;5,126]	0,002
LUKoP	0,615	2,491	0,247	0,805	[-4,267;5,496]	0,032
<i>Normkorrigeret læsehastighed</i>						
FsL	-0,631	0,720	-0,875	0,383	[-2,043;0,781]	-0,097
LUKoP	-1,380	0,599	-2,302	0,023*	[-2,555;-0,205]	-0,213
<i>Læsekategori</i>						
FsL	0,059	0,156	0,376	0,708	[-0,247;0,364]	0,047
LUKoP	0,156	0,153	1,019	0,310	[-0,144;0,455]	0,125
Sætningslæseprøve(SL)						
<i>Normkorrigeret rigtighedsprocent</i>						
FsL	4,251	3,256	1,305	0,194	[-2,132;10,633]	0,293
LUKoP	2,839	2,913	0,975	0,331	[-2,870;8,549]	0,196
<i>Normkorrigeret læsehastighed</i>						
FsL	1,510	3,788	0,399	0,691	[-5,913;8,934]	0,087
LUKoP	2,736	2,608	1,049	0,296	[-2,374;7,847]	0,158
<i>Læsekategori</i>						
FsL	0,197	0,179	1,096	0,275	[-0,155;0,548]	0,161
LUKoP	0,318	0,218	1,462	0,146	[-0,108;0,745]	0,261
Faglig udvikling – Matematik						
<i>Matematik Grundlæggende (MG)</i>						
<i>MG, C-værdi</i>						
FsL	-0,481	0,467	-1,029	0,305	[-1,396;0,435]	-0,216
LUKoP	-0,443	0,439	-1,008	0,315	[-1,303;0,418]	-0,199

Anm.: * $p < 0,05$.

6.2.2 Kognitiv udvikling

Resultatet af analysen af børnenes kognitive udvikling i de to indsatsgrupper, målt med WISC IV, CNT og BRIEF ses i tabel 6.6.

Tabel 6.6 Effekten over tid på kognitiv udvikling for indsatsgrupperne af børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfidensinterval	Cohen's d
<i>WISC IV (IK)</i>						
FsL	-1,083	2,333	-0,464	0,643	[-5,656;3,490]	-0,079
LUKoP	5,553	2,467	2,251	0,026*	[0,719;10,387]	0,405
<i>WISC IV (VRI)</i>						
FsL	-4,053	2,281	-1,777	0,078	[-8,524;0,417]	-0,277
LUKoP	4,026	2,605	1,545	0,124	[-1,080;9,132]	0,275
<i>WISC IV (PRI)</i>						
FsL	-1,839	2,099	-0,876	0,382	[-5,953;2,275]	-0,140
LUKoP	-1,158	1,963	-0,590	0,556	[-5,006;2,690]	-0,088
<i>WISC IV (AI)</i>						
FsL	2,317	2,420	0,957	0,340	[-2,426;7,060]	0,168
LUKoP	5,130	2,675	1,918	0,057	[-0,113;10,372]	0,371
<i>WISC IV (FI)</i>						
FsL	-1,266	1,791	-0,707	0,480	[-4,776;2,243]	-0,091
LUKoP	4,734	1,982	2,389	0,018*	[0,849;8,618]	0,342
<i>WISC IV (GFI)</i>						
FsL	-2,843	2,144	-1,326	0,187	[-7,045;1,359]	-0,197
LUKoP	5,527	2,432	2,272	0,024*	[0,760;10,294]	0,382
Contingency Naming Test (CNT)						
<i>Effektivitetsscore, opg. 3</i>						
FsL	0,172	0,297	0,578	0,564	[-0,410;0,753]	0,180
LUKoP	0,110	0,285	0,384	0,701	[-0,450;0,669]	0,115
<i>Effektivitetsscore, opg. 4</i>						
FsL	0,217	0,255	0,848	0,398	[-0,284;0,717]	0,227
LUKoP	0,072	0,289	0,249	0,804	[-0,495;0,639]	0,075
<i>Selvregulering, opg. 3</i>						
FsL	-1,507	1,272	-1,185	0,238	[-4,00;0,985]	-0,324
LUKoP	-2,747	1,229	-2,235	0,027*	[-5,156;-0,339]	-0,590
<i>Selvregulering, opg. 4</i>						
FsL	-2,306	2,107	-1,094	0,276	[-6,436;1,825]	-0,279
LUKoP	-0,063	2,229	-0,028	0,978	[-4,431;4,306]	-0,008

	p	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.- konfidensinterval	Cohen's d
Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – plejemødre						
<i>BRIEF (AI)</i>						
FsL	-2,780	1,804	-1,541	0,125	[-6,315;0,755]	-0,248
LUKoP	-0,152	2,044	-0,074	0,941	[-4,159;3,854]	-0,014
<i>BRIEF (MI)</i>						
FsL	-1,050	1,511	-0,695	0,488	[-4,012;1,911]	-0,123
LUKoP	-0,678	1,740	-0,390	0,697	[-4,089;2,733]	-0,079
<i>BRIEF (GEF)</i>						
FsL	-1,839	1,565	-1,175	0,242	[-4,907;1,228]	-0,202
LUKoP	-0,258	1,858	-0,139	0,890	[-3,900;3,384]	-0,028
Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – plejefædre						
<i>BRIEF (AI)</i>						
FsL	-1,506	2,120	-0,711	0,479	[-5,661;2,649]	-0,132
LUKoP	1,327	2,078	0,639	0,524	[-2,745;5,399]	0,116
<i>BRIEF (MI)</i>						
FsL	1,603	1,931	0,830	0,408	[-2,182;5,387]	0,176
LUKoP	1,707	2,043	0,835	0,405	[-2,297;5,711]	0,188
<i>BRIEF (GEF)</i>						
FsL	0,376	1,928	0,195	0,846	[-3,402;4,154]	0,040
LUKoP	1,362	1,947	0,700	0,485	[-2,454;5,178]	0,143
Behaviour Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) – lærere						
<i>BRIEF (AI)</i>						
FsL	2,652	3,672	0,722	0,471	[-4,546;9,849]	0,137
LUKoP	-2,068	3,774	-0,548	0,585	[-9,464;5,329]	-0,107
<i>BRIEF (MI)</i>						
FsL	2,862	2,979	0,961	0,338	[-2,977;8,700]	0,185
LUKoP	4,695	3,063	1,533	0,127	[-1,308;10,698]	0,303
<i>BRIEF (GEF)</i>						
FsL	3,019	3,321	0,909	0,365	[-3,490;9,527]	0,176
LUKoP	2,238	3,420	0,654	0,514	[-4,466;8,941]	0,131

Anm.: * p < 0,05; ** p < 0,01. WISC (Wechsler's Intelligence Scale for Children); VFI (Verbal Forståelse Indeks), PRI (Perceptuel Ræsonnering Indeks), AI (Arbejdshukommelse Indeks), FI (Forarbejdningshastighed Indeks), IK (Fuldskala-IK), GFI (Generel Færdighed Indeks). BRIEF (Behaviour Rating Inventory of Executive Function); AI (Adfærdregulering Indeks), MI (Metakognition Indeks), GEF (Generel Eksekutiv Eunktion).

WISC IV: Når vi ser adskilt på de to indsatsgrupper og sammenligner deres udvikling med udviklingen i kontrolgruppen, ses der for FsL-gruppen ingen signifikante effekter på målene i *WISC IV*, og børnene, der har modtaget denne indsats, adskiller sig altså ikke signifikant fra kontrolgruppen. Derimod ses effekt af LUKoP-indsatsen på børnenes sproglige udvikling, målt med Verbal Forståelse Indeks (VFI) med en Cohen's d-værdi på 0,41. Der ses også en positiv effekt i LUKoP-gruppen på børnenes fuldskala-IK med en Cohen's d-værdi på 0,34, samt på Generel Færdighed Indeks (GFI) med en Cohen's d-værdi på 0,38, hvilket betyder, at børnene, som har modtaget

LUKoP, har udviklet sig signifikant mere på disse områder end kontrolgruppen. Den positive udvikling i LUKoP-gruppen på Forarbejdningshastighed Indeks (FI) er meget tæt på at være signifikant, men kommer ikke under signifikansniveauet på 0,05 ($P=0,057$). Dette kan muligvis være på grund af den relativt lille populationsstørrelse i undersøgelsen, som betyder, at der er mindre statistisk styrke i effektanalyserne.

CNT: Når vi sammenligner udviklingen i de enkelte indsatsgrupper med udviklingen i kontrolgruppen, ses der for FsL-gruppen ingen signifikante effekter på målene i CNT, og børnene, der har modtaget denne indsats, har altså ikke udviklet sig signifikant anderledes end de børn, der ikke modtag indsatsen. For LUKoP-gruppen ses heller ingen signifikant effekt på udviklingen på målet for effektivitet, men ikke desto mindre ses der i opgave 3 en signifikant positiv effekt på målet for selvregulering med en Cohen's d-værdi på -0,59 i forhold til udviklingen i kontrolgruppen. Dette samlede mål tager højde for, i hvilken grad børnene laver fejl under administrationen, og i hvilken grad de selvkorrigerer deres forkerte svar. En positiv effekt er således en reduktion af dette mål. Der ses imidlertid ingen effekt på samme mål for opgave 4.

BRIEF: Når vi ser adskilt på de to indsatsgrupper og sammenligner deres udvikling med kontrolgruppen, ses ingen signifikante effekter på målet for børnenes eksekutive adfærd, vurderet af deres plejeforældre og lærere. Vurderingen af børnenes adfærd, knyttet til deres eksekutive funktioner, adskiller sig således ikke i indsatsgrupperne fra de børn, der ikke har fået en skolestøttende indsats.

6.2.3 Udvikling i trivsel og adfærd

Analysen viser generelt ingen effekter i de to indsatsgrupper på målene for trivsel og adfærd. Resultatet af SEJ og SDQ ses i tabel 6.7.

Tabel 6.7 Effekten over tid på udvikling i trivsel og adfærd for indsatsgrupperne af børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effektstørrelser målt med Cohen's d.

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.-konfidensinterval	Cohen's d
<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – plejemor</i>						
<i>Følelsesmæssige symptomer</i>						
FsL	-0,322	0,480	-0,671	0,503	[-1,262;0,619]	-0,125
LUKoP	-0,265	0,465	-0,570	0,570	[-1,176;0,646]	-0,103
<i>Adfærdsmæssige symptomer</i>						
FsL	-0,626	0,362	-1,728	0,086	[-1,337;0,084]	-0,285
LUKoP	-0,313	0,371	-0,846	0,399	[-1,040;0,413]	-0,143
<i>Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder</i>						
FsL	0,122	0,454	0,269	0,788	[-0,768;1,012]	0,048
LUKoP	0,369	0,456	0,808	0,421	[-0,526;1,263]	0,144
<i>Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende</i>						
FsL	-0,089	0,401	-0,222	0,825	[-0,875;0,697]	-0,040
LUKoP	-0,065	0,436	-0,150	0,881	[-0,919;0,789]	-0,029
<i>Sociale styrkesider</i>						
FsL	-0,017	0,391	-0,042	0,966	[-0,783;0,750]	-0,008

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.-konfidensinterval	Cohen's d
LUKoP	-0,303	0,380	-0,798	0,426	[-1,047;0,441]	-0,137
<i>Samlet problemscore</i>						
FsL	-0,915	1,110	-0,824	0,411	[-3,092;1,261]	-0,139
LUKoP	-0,275	1,196	-0,230	0,818	[-2,619;2,069]	-0,042
<i>Påvirkning af trivsel og funktion</i>						
FsL	-0,468	0,581	-0,805	0,422	[-1,607;0,671]	-0,238
LUKoP	0,818	0,585	1,398	0,164	[-0,329;1,965]	0,416
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – plejefar						
<i>Følelsesmæssige symptomer</i>						
FsL	0,480	0,481	0,998	0,320	[-0,462;1,421]	0,204
LUKoP	0,221	0,462	0,479	0,633	[-0,684;1,127]	0,094
<i>Adfærdsmæssige symptomer</i>						
FsL	-0,015	0,345	-0,042	0,966	[-0,690;0,661]	-0,007
LUKoP	0,440	0,436	1,009	0,315	[-0,415;1,294]	0,216
<i>Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder</i>						
FsL	0,383	0,499	0,768	0,444	[-0,595;1,361]	0,163
LUKoP	0,929	0,533	1,743	0,084	[-0,115;1,973]	0,394
<i>Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende</i>						
FsL	-0,224	0,462	-0,484	0,629	[-1,129;0,682]	-0,092
LUKoP	-0,533	0,515	-1,034	0,303	[-1,542;0,477]	-0,220
<i>Sociale styrkesider</i>						
FsL	0,143	0,447	0,321	0,749	[-0,732;1,019]	0,064
LUKoP	-0,108	0,436	-0,249	0,804	[-0,963;0,746]	-0,049
<i>Samlet problemscore</i>						
FsL	0,624	1,247	0,501	0,617	[-1,820;3,068]	0,103
LUKoP	1,057	1,295	0,816	0,416	[-1,481;3,596]	0,174
<i>Påvirkning af trivsel og funktion</i>						
FsL	0,172	0,541	0,318	0,751	[-0,889;1,232]	0,081
LUKoP	0,538	0,767	0,701	0,484	[-0,966;2,042]	0,254
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – lærer						
<i>Følelsesmæssige symptomer</i>						
FsL	-0,813	0,514	-1,580	0,116	[-1,820;0,195]	-0,329
LUKoP	-0,693	0,588	-1,178	0,241	[-1,846;0,460]	-0,281
<i>Adfærdsmæssige symptomer</i>						
FsL	0,396	0,377	1,050	0,296	[-0,343;1,135]	0,178
LUKoP	0,369	0,450	0,820	0,413	[-0,512;1,250]	0,166
<i>Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder</i>						
FsL	-0,021	0,463	-0,045	0,964	[-0,929;0,887]	-0,007
LUKoP	0,419	0,458	0,915	0,361	[-0,479;1,317]	0,139

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.-konfidensinterval	Cohen's d
<i>Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende</i>						
FsL	-0,083	0,409	-0,204	0,839	[-0,885;0,718]	-0,037
LUKoP	-,146	,438	-,334	,739	[-1,004;0,711]	-0,066
<i>Sociale styrkesider</i>						
FsL	,063	,467	,134	,894	[-0,852;0,977]	0,027
LUKoP	-,679	,497	-1,366	,174	[-1,653;0,295]	-0,290
<i>Samlet problemscore</i>						
FsL	-,521	1,155	-,451	,653	[-2,785;1,743]	-0,071
LUKoP	-,051	1,173	-,043	,965	[-2,349;2,247]	-0,007
<i>Påvirkning af trivsel og funktion</i>						
FsL	,271	,347	,780	,436	[-0,409;0,951]	0,161
LUKoP	-,255	,341	-,748	,455	[-0,922;0,413]	-0,152
<i>Sådan er jeg</i>						
<i>Fysiske egenskaber</i>						
FsL	,878	,604	1,453	,149	[-0,306;2,062]	0,393
LUKoP	1,078	,602	1,789	,076	[-0,103;2,259]	0,482
<i>Færdigheder og evner</i>						
FsL	,522	,590	,883	,379	[-0,636;1,679]	0,262
LUKoP	,758	,533	1,422	,158	[-0,287;1,802]	0,381
<i>Psykisk velbefindende</i>						
FsL	,794	,587	1,354	,179	[-0,356;1,943]	0,343
LUKoP	,691	,694	,995	,322	[-0,670;2,051]	0,298
<i>Relationer til forældre og familie</i>						
FsL	,500	,619	,807	,421	[-0,714;1,714]	0,230
LUKoP	,980	,614	1,596	,114	[-0,224;2,184]	0,451
<i>Relationer til andre</i>						
FsL	,056	,847	,067	,947	[-1,604;1,717]	0,024
LUKoP	,456	,869	,525	,600	[-1,247;2,159]	0,197
<i>Total staninescore</i>						
FsL	,071	,383	,187	,852	[-0,679;0,822]	0,035
LUKoP	,099	,425	,234	,816	[-0,734;0,933]	0,049

SDQ: Analysen viser, at der ikke er signifikant effekt på den samlede problemscore, ej heller på de enkelte subskalaer for hverken FsL eller LUKoP-gruppen, når vi sammenligner deres udvikling med kontrolgruppen. Børnenes plejeforældre- og lærervurderede trivsel og adfærd adskiller sig således ikke fra de børn, der ikke har fået en skolestøttende indsats.

SEJ: Der ses ingen signifikante effekter på målet for børnenes selvbillede og selvrapporterede trivsel, hverken for FsL-gruppen eller for LUKoP-gruppen, sammenlignet med kontrolgruppen.

6.2.4 Udvikling af indlæringskompetence

Resultatet af analysen af det sidste effektmål for børnenes indlæringskompetence ses i tabel 6.8.

Tabel 6.8 Effekten over tid på udvikling i indlæringskompetence for indsatsgrupperne af børn, der har deltaget i undersøgelsen. Effekttørrelser målt med Cohen's d.

	ρ	Std.fejl	t-værdi	p-værdi	95-pct.-konfidensinterval	Cohen's d
5 til 15						
<i>5-15, Indlæringskompetence – plejemor</i>						
FsL	0,062	0,086	0,725	0,469	[-0,106; 0,231]	0,142
LUKoP	0,070	0,084	0,831	0,407	[-0,095; 0,235]	0,159
<i>5-15, Indlæringskompetence – plejefar</i>						
FsL	-0,019	0,079	-0,244	0,807	[-0,174; 0,135]	-0,039
LUKoP	-0,028	0,092	-0,303	0,763	[-0,208; 0,153]	-0,056
<i>5-15, Indlæringskompetence – lærer</i>						
FsL	0,092	0,107	0,860	0,391	[-0,117; 0,301]	0,182
LUKoP	0,105	0,104	1,005	0,317	[-0,100; 0,309]	0,208

Når vi ser adskilt på de to indsatsgrupper og sammenligner deres udvikling med kontrolgruppen, ses ingen signifikant effekt på børnenes indlæringskompetencer, målt med 5-15, uanset om det er børnenes plejemødre, plejefædre eller lærere, der har vurderet barnet. Børnene i indsatsgrupperne adskiller sig således heller ikke på dette parameter fra de børn, der ikke har fået en skolestøttende indsats.

6.2.5 Opsummering

Der ses slet ingen effekt af FsL på nogen af de anvendte effektmål, og samlet set er børnene i FsL-gruppen ikke anderledes stillet end børnene i kontrolgruppen gennemsnitligt set. Der ses imidlertid en positiv effekt for flere effektmål for LUKoP-gruppen. Hvad angår udviklingen af børnenes faglige kompetencer, er der en effekt for LUKoP-gruppen på den normkorrigerede læsehastighed, omend der ikke er nogen effekt på de resterende faglige mål. Effekten af de skolestøttende indsatser på børnenes faglige kompetencer må derfor siges at være relativt beskeden. Flere af de kognitive effektmål for LUKoP-gruppen er imidlertid også signifikante. Analysen viser en signifikant positiv effekt af LUKoP-indsatsen på både Verbal Forståelse Indeks (VRI), Fuldskala-IK og Generel Færdighed Indeks (GFI) i WISC IV. Ydermere ses også en signifikant positiv effekt på målet for selvregulering for opgave 3 i CNT. Der ses dog ingen effekt på de øvrige kognitive og eksekutive effektmål, ej heller på indlæringskompetence, målt med 5-15. Der fandtes heller ikke nogen effekt af indsatsen på børnenes selvbillede, trivsel og adfærd, målt med henholdsvis SEJ og SDQ.

7 DISKUSSION

Analysen viser, at der kun er en begrænset effekt af de afprøvede indsatser. I det følgende diskuteres derfor rapportens resultater, og vi kommer med en række bud på, hvorfor der ikke findes effekt på de fleste parametre. Først belyses resultaterne i relation til fund i lignende studier fra udlandet. Derefter diskuteres omstændigheder og begrænsninger i forskningsdesignet, og dette efterfølges af en generel diskussion af de forskellige effektmål og tematikker i relation hertil.

7.1 Sammenligning med resultaterne fra andre lande

7.1.1 LUKoP-modellen

I den seneste effektevaluering af SkolFam af Durbeej & Gumpert (2016), som er den svenske pendant til LUKoP, finder man kun en begrænset effekt, når det kommer til faglige effektmål. De få og små effekter, man finder, er på deltest. De vigtigste faglige resultater af den svenske analyse viser, at børn fra 1.-5. klasse, som modtog SkolFam, over tid forbedrede deres afkodningsevne af enkeltord, sammenlignet med sammenligningsgruppen, som faldt lidt i forhold til dette parameter. Effekten var dog ikke stor. Derudover fandt man, at SkolFam-gruppens formåen i stavning var uforandret mellem før- og eftermåling, mens sammenligningsgruppens formåen i stavning signifikant forringedes over tid i forhold til SkolFam-gruppen, som opnåede stabile scorer. Der sås ingen effekter af indsatsen i forhold til børnenes præstationer i matematik, tekstlæsning og skrivning, og som oftest en ikke-signifikant negativ tendens. Generelt viste sammenligningsgruppen stagnation, men ikke signifikant tilbagegang på mange af de faglige effektmål

Sammenlignet med denne rapport's resultater finder vi faktisk et meget lignende resultat af LUKoP på børnenes faglige udvikling. Børnene i LUKoP-gruppen har signifikant forbedret deres læsehastighed i ordlæsning i forhold til kontrolgruppen, hvilket indikerer, at de er blevet mere automatiserede i deres afkodning af enkelte ord – det samme som ses i den svenske undersøgelse. Ligeledes ses i analysen heller ikke effekt af LUKoP-indsatsen på børnenes læsefærdigheder på et højere niveau eller i forhold til matematikfærdigheder.

Vi ser på samme måde som i det svenske studie stagnation i børnenes læseudvikling og matematikfærdigheder i denne undersøgelse over tid. Børnene ligger i læsning gennemsnitligt set samme sted som ved projektstart. Selv om der ses lidt positive takter, er resultaterne ikke signifikante. I matematik har LUKoP-gruppen faktisk udviklet sig lidt i negativ retning, omend resultatet ikke er signifikant. Ligeledes er resultaterne af SDQ i begge undersøgelser stabile over tid.

Hvad angår de kognitive mål, målt med WISC IV, ser vi lignende resultater for henholdsvis SkolFam- og LUKoP-gruppen, som begge har små signifikant positive effekter på fuldskala-IK (IQ). LUKoP-gruppen har også en signifikant positiv effekt på Verbal Forståelse Indeks (VRI), og SkolFam-gruppen har en lille positiv effekt på Perceptuel Ræsonnering Indeks (PRI). Den svenske undersøgelse har ikke inkluderet Generel Færdighed Indeks (GFI), så vi kan ikke sammenligne resultatet af dette indeks. Ligeledes finder begge studier, at børnene i indsatsgruppen overordnet set udvikler deres scorer mere positivt på WISC IV end børnene i sammenligningsgruppen. En væsentlig forskel på resultaterne af undersøgelserne er dog, at mens den svenske sammenligningsgruppe på 4 ud af 5 indeks gennemsnitligt scorer lavere i eftermålingen end ved baseline, ses der fremgang på alle indeks for den danske kontrolgruppe, og tilmed en signifikant fremgang på flere indeks. Samlet set er der stort sammenfald i resultaterne af denne og den svenske evaluering, omend indsatsmodellen ikke er helt den samme. SkolFam varer bl.a. seks måneder længe-

re end LUKoP, men det synes ikke at have givet en yderligere effekt. Ligeledes ved vi heller ikke, hvordan den svenske implementering er forløbet. Hvad det samlede resultatet af denne og Duurbeij og Gumperts undersøgelse slår fast, er, at de mange effekter fundet af de første ukontrollerede evalueringer af SkolFam i høj grad udjævnes, når udviklingen sammenlignes med en kontrolgruppe.

7.1.2 Forældre som Lektiehjælpere

Resultatet af effektmålingen af FsL er, at børnene grundlæggende ikke er anderledes stillet end kontrolgruppen efter indsatsen. Dette er et væsentligt forskelligt resultat fra det canadiske randomiserede kontrollerede forsøg, "The Kids in Care Project", som har dannet basis for den danske afprøvning af en hjemmebaseret tutorindsats. I "The Kids in Care Project" finder man en signifikant positiv udvikling på flere læsemål og i matematik i indsatsgruppen. Det samme sker i søsterstudiet til "The Kids in Care Project", som afprøvede samme program i en gruppebaseret kontekst og for børn med aboriginal baggrund. Mulige årsager til de store forskelle i resultaterne af indeværende studie og de canadiske undersøgelser kan være forskelle i dels programindholdet og de tutorteknikker, der er basis for programmet, og dels organiseringen af indsatsen og aktivitetstyper – det canadiske program har bl.a. et fast træningsprogram, hvorimod FsL er fleksibelt. Ligeledes er det canadiske program udelukkende traditionel opgaveløsning og læsning, hvor FsL inkluderer mange typer af træningsmaterialer, herunder både spil og lege. Ydermere er det canadiske program ikke baseret på barnets egne lektier, men ligger ud over dette – det kan FsL imidlertid være, hvis familien ønsker det. Endelig kan implementeringsgraden have varieret i familierne i henholdsvis det danske og det canadiske studie. Hvor fleksibiliteten og den individuelle tilpasning i det danske program har en lang række fordele, kan det imidlertid være sværere for familierne at strukturere og gennemføre træningen dagligt end ved et fastlagt program, hvor en del af programmet er pc-træning som i den canadiske model. Frafaldet var imidlertid nogenlunde det samme i indsatsgruppen i indeværende undersøgelse og i "The Kids in Care Project", hvor henholdsvis 24,5 pct. og 28,6 pct. (Flynn m.fl., 2010) frafaldt tutorindsatsen undervejs.

7.2 Begrænsninger og udfordringer i forskningsdesignet og implementeringen

Når vi i analysen ikke finder flere effekter af indsatserne, end tilfældet er, kan en del af forklaringen muligvis findes i de begrænsninger, der ligger i selve forskningsdesignet, og hvad dette implicerer for praksis.

7.2.1 Udfordringer med måleinstrumenter

Et væsentligt dilemma i forbindelse med effektmålinger generelt er, at mange standardiserede spørgeskemaer er udarbejdet til diagnosticering/screening (dvs. til at kunne beskrive, om et symptom er fremtrædende) og i mindre grad til at kunne måle udvikling af symptomer over tid. Dette forhold er ofte afspejlet i svarmulighederne i de forskellige instrumenter, som i mange tilfælde er en trepunktskala med mulighed for at svare inden for kategorityperne "aldrig", "nogle gange" og "altid". Udviklingen af et symptom fra "altid" til "aldrig" er i realiteten et meget bredt kontinuum, hvor relevant forbedring kan optræde i mange grader, hvilket dog ikke kan indfanges af instrumentet. Hvis et barn, der til at begynde med fx ofte (men ikke altid) kommer i konflikt med sine kammerater, efter interventionen kun engang imellem (men ikke aldrig) kommer i konflikter med kammeraterne, vil dette barn have gennemgået en mærkbar og relevant positiv social udvikling. Ikke desto

mindre vil svaret på spørgsmålet i spørgeskemaet "hvor ofte har barnet konflikter med kammerater?" have samme svar, nemlig "nogle gange".

I effektmålinger er det derfor vigtigt at have for øje, at det med mange instrumenter derfor kun er muligt at måle relativt stor udvikling, hvilket også gør sig gældende for flere af de anvendte instrumenter i denne undersøgelse, fx BRIEF, som besvares på en 3-punkts Likert-skala med "aldrig", "sometider" og "ofte".

Ydermere har det haft betydning for udvælgelsen og typen af instrumenter i denne undersøgelse, at undersøgelsespopulationen har et bredt aldersspænd. Fra start til slut er aldersspændet 6-15 år. For at kunne følge udviklingen samlet set i en bred aldersgruppe har vi måttet vælge instrumenter, som er alderssvarende, men kan anvendes for en bred aldersgruppe, de steder, hvor det var muligt. SDQ har ikke forskellige normer til forskellige aldersgrupper i forsøget og dækker derfor hele undersøgelsespopulationen over tid. Både SEJ-, BRIEF-, WISC- og MG-testene har imidlertid forskellige normgrupper for forskellige aldersgrupper, men benytter standardiserede scorer, der gør det muligt at sammenligne børnenes niveau på tværs af klassetrin og følge udviklingen over tid, efterhånden som børnene bliver ældre. SEJ- og MG-testene benytter imidlertid omregning af scorerne, der grupperer børnenes råscorer i bredere intervaller eller kategorier i henholdsvis 9 eller 11 kategorier (staninescorer og c-scorer). Hver kategori dækker over et spænd af råscorer – dvs. de egentlige point for hvert item i testen, som barnet indsamler. Når børnenes resultater omdannes til de standardiserede scorer, vil noget af variationen i svarene derfor forsvinde, fordi både børn, der har det højeste og laveste antal råpoint i kategorien, vil opnå den samme stanine- eller C-score. Ligeledes betyder dette, at nogle børn godt kan have forbedret deres resultat (eller det modsatte), dvs. opnået flere/færre råpoint, men at antallet ikke har betydet, at barnet har skiftet kategori. Når vi ikke bare kan måle udviklingen direkte i råscorerne, er det, fordi disse ikke er direkte sammenlignelige over tid, efterhånden som børnene bliver ældre. Af disse årsager vil begyndende udvikling/tilbagegang ikke være målbar.

7.2.2 Effektstørrelser og praksis

Inden for eksperimentel forskning kan der være en tendens til udelukkende at fokusere på statistisk signifikans og i mindre grad på, om de identificerede effekter kan tænkes at have en reel hverdagsfunktion. Et væsentligt spørgsmål i relation til indeværende undersøgelse ville derfor være: "Hvor mange IK-point man skal udvikle sig, for at det rent faktisk også afspejles i øget kognitiv formåen?" Vi har nok en fornemmelse af, at enkelte point ikke vil gøre den store forskel, men hvad med 5, 10 eller 15 point? Forskningslitteraturen giver, så vidt vi er bekendt med, ikke et svar. Ligeledes vil en forøgelse på enkelte point for dem med de laveste scorer være en stor procentuel udvikling og vil muligvis have en anden relativ effekt på deres kognitive funktion, end samme forøgelse ville have for et barn, der allerede præsterer over gennemsnittet. Så selv de mindre effekter i denne undersøgelse kan for de lavest præsterende børn muligvis gøre en stor funktionel forskel for deres daglige funktion.

7.2.3 Potentiel målebias

I et effektstudie er det ydermere vigtigt at forholde sig til mulige bias i administrationen af de instrumenter, der er anvendt. En væsentlig andel af de test, vi anvender i dette studie, er performancetest, dvs. test, hvor barnet skal præstere noget, og udfaldet heraf er resultatet af testen. Sådanne test giver på den ene side et meget direkte billede af børnenes funktionsniveau, og i mange tilfælde kan sådanne test afdække kompetencer, der ellers ikke kan undersøges, fx via spørgeskema. Performancetest er på den anden side meget følsomme over for tilstedeværelsen

af præstationsangst. Børn, der har oplevet mange nederlag med tidligere opgaveopløsning, fx i skolen, kan være særligt motiverede for at undgå nye nederlag og giver måske hurtigere op i stedet for at prøve, når de bliver usikre, og opnår derved færre point, end deres evner rækker til, dvs. at de underpræsterer. Mange plejeforældre, der har tilmeldt deres plejebørn, har muligvis været motiverede til at deltage netop på grund af, at børnene tidligere har lidt skolenederlag. Ligeledes har børnene i denne undersøgelse en høj grad af eksekutive vanskeligheder, hvilket påvirker koncentrationsevne, arbejdstempo, systematik og arbejdshukommelsen og derfor har betydning for, hvordan de præsterer på alle mulige andre parametre, fx i læsning.

De psykologiske test er endvidere administreret af en psykolog, som barnet ved første måling aldrig har mødt før. Børn i det hele taget, og måske i særdeleshed børn, der er anbragt uden for hjemmet, kan være utrygge ved voksne, de ikke kender, særligt i en sårbar situation, hvor de måske skal løse en opgave, som de ikke mestrer. Dette kan påvirke deres præstation i negativ retning, også selvom psykologen er kompetent til at teste sårbare børn. Alle disse mulige bias er ikke desto mindre et lige vilkår i grupperne og har derfor kun kunnet påvirke det samlede udfald af testningen.

Børnene, som fik tildelt LUKoP-indsatsen, kom imidlertid igennem indsatsperioden i mange tilfælde til at kende den psykolog, der ledte LUKoP-teamet omkring barnet, og denne psykolog har også ved projektafslutningen været den, der testede barnet. Dette gjaldt ikke for de øvrige børn, der enten er testet af to forskellige psykologer i første og anden måling eller kun har mødt psykologen ved de to lejligheder, hvor de skulle testes, gennem hele projektperioden. Den ekstra tryk, som barnet muligvis har haft i testsituationen i mange af LUKoP-forløbene, kan have haft en positiv indflydelse på disse børns præstation i forhold til de øvrige børn i den afsluttende dataindsamling. Ligeledes er det også en potentiel bias, at psykologerne, der har arbejdet med LUKoP-modellen, har testet de børn, hvis team de har været teamleder for. Ligeledes har de vidst, at de øvrige børn, de testede, enten var børn fra kontrolgruppen eller børn fra FsL-gruppen. Sådanne potentielle bias kunne være undgået ved at sikre, at psykologerne, der udførte interventionsarbejdet, ikke testede børnene til eftermålingen, men dette var af praktiske grunde ikke muligt.

7.2.4 Færre deltagere end tilsigtet

På baggrund af den indledende styrkeberegning sigtede vi imod at rekruttere som minimum 192 deltagere til projektet, men vi nåede kun op på 153. Den lange rekrutteringsproces, hvor både kommune, skole, biologiske forældre og plejefamilien alle skulle være enige om barnets deltagelse, kan være en afgørende årsag til, at det ikke lykkedes at rekruttere det ønskede antal. Sagde bare én part nej til deltagelse, var det ikke en mulighed. Derudover betød "random sampling" i designet, at vi kun kunne rekruttere ét plejebarn i hver familie, hvorfor knap 50 børn, som ellers opfyldte inklusionskriterierne, ikke kunne indrulleres i studiet. Endelig kan en af forklaringerne på, hvorfor vi havde svært ved at opnå et større antal deltagere, være, at interventionerne skulle implementeres på samme tidspunkt, som folkeskolereformen trådte i kraft (august 2014). Dette har betydet, at skolepersonalet ofte har haft mange nye opgaver og ny organisering at implementere under dataindsamlingen og udrulningen af LUKoP, hvilket kan have påvirket skolernes generelle lyst til at deltage i nye projekter i negativ retning. På samme måde kan omlægningen til heldags-skole have betydet, at plejefamilierne har været mere usikre på, hvordan hverdagen ville blive for børnene med de lange skoledage, og at de derfor har været mere tilbageholdende med at tilmelde sig.

At det ikke har været muligt at rekruttere det ønskede antal deltagere, betyder, at der er mindre statistisk styrke i analyserne, hvorfor forskellen på grupperne skal være større for at træde frem

som en signifikant effekt. Det indebærer, at nogle resultater, som ikke er signifikante – fx effekten på målet for perceptuel ræsonering (PRI i WISC IV) for LUKoP-gruppen, der har en p-værdi på 0,056, og altså er lige over tærsklen på 0,05, måske i en større undersøgelsespopulation ville have været under tærsklen. Det betyder ikke, at man da kan sige, at resultatet ville have været signifikant med flere deltagere, men blot, at jo mindre gruppestørrelserne er, jo sværere er det at påvise statistisk signifikante effekter, også hvor der i virkeligheden er nogen.

7.3 Motivation for at blive i projektet og gennemføre interventionerne

Som vi var inde på tidligere i rapporten, har plejefamilierne tilmeldt sig projektet med forhåbningen om at få tildelt enten den skolebaserede eller den hjemmebaserede indsats. De plejefamilier, som er kommet i kontrolgruppen, ved dermed, at de ikke modtager nogen støtte gennem projektet og kan være mere motiverede for at søge hjælp andre steder. Vi så netop tidligere, at andelen af deltagere, som kommer i privat- eller specialskole, er større i kontrolgruppen. Den skæve fordeling i frafaldet kan have påvirket udfaldet af kontrolgruppens præstationer, da flere i kontrolgruppen har modtaget en helhedsorienteret indsats gennem specialskolesystemet.

Derudover kan det have haft betydning for plejeforældrenes motivation, hvis de er blevet tildelt en anden indsats end den, de havde håbet på. I den indledende analyse så vi, at den største andel af plejemødrene foretrak at få tildelt LUKoP, mens den næststørste andel af plejemødrene ingen præference havde. Plejefædrene foretrak også LUKoP, men en nogenlunde lige så stor andel havde ingen præferencer. Til gengæld var det kun en lille andel af både plejemødrene og plejefædrene, der foretrak FsL.

Det er derfor muligt, at især motivationen blandt FsL-deltagerne har været særligt udfordret, fordi de ikke i udpræget grad har haft et ønske om at blive tildelt den hjemmebaserede indsats. Dette skal desuden ses i sammenhæng med, at den hjemmebaserede indsats i høj grad kræver, at plejeforældrene er i stand til at holde gejsten oppe og blive ved med at være motiverede for at arbejde fagligt med barnet derhjemme. At plejeforældrene fra starten ikke har ønsket indsatsen, kan derfor have givet indsatsen svære vilkår fra begyndelsen.

7.3.1 Udfordringer i implementeringen: LUKoP-modellen

Når det kommer til den skolebaserede indsats, LUKoP, kan vi på baggrund af implementeringsundersøgelsen i delrapport II se, at teamenes fokus på faglige målsætninger og tiltag har været begrænset. Faglige mål (læsning, matematik og andre faglige mål) udgør i gennemsnit kun cirka en tredjedel af de mål, der arbejdes med i teamene. Desuden arbejdes der ikke i alle LUKoP-teams med aktiviteter, der har et specifikt eller overvejende fagligt indhold, og få teams har arbejdet med intensive faglige indsatser såsom supplerende undervisning, holddeling i timerne, tilpassede undervisningsmaterialer eller lignende.

At der ikke har været et mere fagligt fokus og mere intensive faglige tiltag i LUKoP-interventionen, kan have betydning for, at vi ikke ser nogen stor faglig effekt i analysen.

Ydermere har en andel af de planlagte indsatser i mange teams generelt været mangelfulde eller slet ikke implementeret i hverdagen generelt.

LUKoP-modellen danner alene rammerne for samarbejdet, men det er det arbejde, der bliver lagt i at implementere indsatserne i hverdagen, som reelt set kan få en betydning for barnets fremgang og udvikling. I nogle teams synes selve teammøderne at være den mest kontinuerlige indsats for

barnet, hvilket kan være en del af baggrunden for, at vi på flere effektmål ikke ser progression. Det indikerer også, at de effekter, der alt andet lige er fundet af indsatsen, måske kunne have været større med en mere intensiv og kontinuerlig indsats.

7.3.1.1 Varierende kvalitet i operationaliseringen af målopfyldelse

Det kan have haft betydning, at teamene i nogle tilfælde har haft svært ved at opsætte de ”tegn for målopfyldelse”, som de skulle bestemme og anvende til at evaluere barnets udvikling løbende. Hvis teamene ikke har fået identificeret, hvordan de vil afgøre, om et udviklingsmål er opnået, har det betydning for det fortsatte arbejde – fx at teamet afslutter målet uden reelt at vide, om det er opnået eller ej, og måske før der har været en reel progression i barnets udvikling. Vi ser mange eksempler på, at progression fx vurderes ud fra, om barnet har fulgt den planlagte indsats, og ikke ud fra, hvad udbyttet har været, hvilket måske kan bidrage til at forklare det relativt lille udbytte, der har været af mange af aktiviteterne i LUKoP.

7.3.2 Udfordringer i implementeringen: Forældre som Lektiehjælpere

I forbindelse med implementeringen af FsL ser vi også en række udfordringer. Plejeforældrene har hver uge i de i alt 40 uger, som indsatsen varede, udfyldt en logbog, hvor de skulle skrive, hvad de har arbejdet med, samt hvor meget tid de har brugt. Derudover har plejeforældrene afslutningsvist udfyldt et evalueringskema, hvor der er blevet spurgt ind til deres arbejde med FsL. Analysen af disse data viser, at tidsforbruget på lektier ikke falder i løbet af indsatsperioden, men jo længere i forløbet de kommer, desto mindre arbejdes der med de e-bøger, som plejeforældrene har fået udleveret af SFI. Lektier fra skolen bliver i stedet det, der primært arbejdes med derhjemme, hvilket kan tyde på, at plejefamilierne falder tilbage i gamle rutiner, uden at der opnås grundtræning af børnenes faglige færdigheder. Plejeforældrenes forberedelsestid falder desuden markant fra starten til slutningen af forløbet, helt fra 1 time og 4 minutter i den første uge til 1 minut i gennemsnit i den sidste uge. Dette kan igen tyde på, at familierne ikke prioriterer at sætte sig ind i nyt materiale og metoder fra e-bøgerne.

Ansvar for at gennemføre FsL forandrer sig også i løbet af indsatsperioden. I begyndelsen er der tendens til, at hjemmetræningen er et fælles projekt for plejeforældrene, men dette skifter, og det bliver i stedet plejemødrene, der som oftest alene står for lektielæsningen med barnet. At ansvaret kommer til at hvile på én i stedet for to tutorer, kan have betydning for, hvor meget tid der er i hverdagen til at træne med barnet, men det er også muligt, at det bliver sværere for den ene plejeforælder at opretholde motivationen.

Analysen viser desuden en række barrierer, som kan have betydning for implementeringen af FsL. En del plejefamilier peger på, at den største udfordring er at få motiveret barnet til træningen. I denne forbindelse fremhæver flere plejeforældre skolereformen som en årsag hertil på grund af de længere skoledage og deltagelse i lektiecafé, som betyder, at børnene kan være trætte og uoplagte til træning, når de kommer hjem. Derudover nævnes manglende tid i hverdagen som en væsentlig udfordring for cirka en fjerdedel af plejeforældrene. Flere har svært ved at forene både den ekstra lektieindsats og barnets fritidsaktiviteter, venner og biologiske forældre, hvilket ofte resulterer i, at den faglige træning nedprioriteres.

En anden væsentlig barriere er, at nogle plejeforældre har haft svært ved at arbejde med e-bogen. En tiendedel oplever, at den største udfordring i forbindelse med den faglige træning er at finde opgaver, der passer til barnets faglige niveau. Flere har endvidere haft tekniske problemer og har haft svært ved at finde ud af, hvordan e-bøgerne fungerer. Hvis man som plejeforælder oplever disse problematikker, besværliggør det naturligvis at arbejde aktivt med materialerne, hvorfor de

ikke bliver en naturlig del af den faglige træning i hjemmet. Vi ser i den forbindelse, at familiernes mulighed for vejledning undervejs er blevet meget lidt benyttet generelt, omend enkelte familier har benyttet den meget og har fået løbende hjælp til at strukturere træningen.

7.4 Progression og stagnation i børnenes udvikling

I det følgende diskuteres og perspektiveres de forskellige resultater af effektmålingen. Vi diskuterer både positiv og fraværende udvikling, og vi giver bud på, hvorfor vi ser de udviklingsmønstre i grupperne over tid, som analysen viser.

7.4.1 Matematik

Ingen af indsatserne har haft en positiv effekt på børnenes matematiske færdigheder, ej heller ser vi progression over tid. Børnene i indsatsgrupperne forbliver på samme niveau igennem indsatsen, når vi sammenligner dem med deres jævnaldrende. Faktisk klarer de sig en lille smule dårligere over tid i forhold til normgruppen på deres klassetrin, omend udviklingen ikke er signifikant.

Dette resultat kan have flere årsager – den mest i øjnene faldende er det manglende fokus på intervention i matematik i LUKoP-teamene og i den faglige hjemmetræning.

I LUKoP-indsatsen viser resultatet af implementeringsevalueringen (delrapport II), at kun 8-11 pct. af de formulerede målsætninger for børnene var omkring matematik. Det er en andel, der bestemt ikke afspejler resultatet af den indledende kortlægning, hvor 22 børn ud af de 41 børn, der gennemførte indsatsen, scorede under middel i matematik i den første kortlægning (C-score 0-4), hvoraf 7 børn, svarende til 17,1 pct. af alle børnene i de gennemførte forløb, lå i C-kategori 0-2, som indikerer alvorlige indlæringsvanskeligheder i matematik. Hvis vi gennemgår LUKoP-planerne for disse børn, fremgår det, at kun 3 af de 22 børn, der i udgangspunktet scorede 0-4 i matematik, fik en intensiv og struktureret indsats i matematik – heraf modtog to særligt tilrettelagt undervisning med et lille hold i en periode, og én fik specialundervisning. De øvrige børn har modtaget indsats, som er meget løst beskrevet i LUKoP-planerne, og som primært finder sted i lektiecafé-regi som nettræning eller integreret i undervisningen. Hele 14,6 pct. (6 børn) modtog slet ikke nogen indsats, rettet mod matematikfærdigheder. Af de 7 børn, der scorede 0-2, og som derfor må siges at kvalificere sig til specialundervisning, fik ingen en struktureret, intensiv indsats.

Implementeringsanalysen viser endvidere også, at målsætninger i matematik er den type mål, hvor progressionen oftest ikke kan vurderes af teamene, fordi tiltaget ikke er igangsat, eller der ikke er arbejdet tilstrækkeligt med dem, hvilket gælder omkring en femtedel (22 pct.) af målene i matematik. Den generelt manglende eller mangelfulde indsats i matematik kan bl.a. skyldes, at størstedelen af LUKoP-teamene slet ikke eller i meget begrænset omfang har haft deltagelse af en matematiklærer.

I FsL kan vi ikke i samme grad dokumentere, hvordan familierne har arbejdet, men vi kan se af familiernes logbøger, som de løbende har udfyldt, at der gennem hele hjemmetræningen bruges mest tid på lektier i dansk og mindre tid på lektier i matematik.

Vi kan ligeledes se, at andelen af familier, der arbejder med grundtræning af faglige færdigheder (gennem brugen af træningsmaterialerne), falder over tid, mens andelen, der kun arbejder med lektierne fra skolen, stiger. Var FsL-gruppen gået frem i matematik, kunne dette indikere, at børnene gennem grundtræningen havde fået lukket nogle faglige huller og dermed kunne få større udbytte af den alderssvarende lektielæsning. Da det ikke er tilfældet, peger resultaterne i retning

af, at børnenes faglige huller efter alt at dømme ikke er blevet lukket i den periode og i det omfang, som familierne har arbejdet med grundtræning, hvilket har betydet, at børnene ikke har kunnet få optimalt udbytte af den daglige lektielæsning i matematik.

En generel problemstilling omkring hjemmetræning af matematikfærdigheder er endvidere, at en rimeligt stor andel af plejeforældre i undersøgelsen selv fortæller, at de synes, at matematik er svært. Af plejemødrene, som står for den væsentligste del af hjemmetræningen ifølge deltagernes egne registreringer, synes mere end hver femte, at matematik er svært (21,9 pct.), mens 43 pct. synes, at matematik er delvist svært, og kun omkring hver tredje ikke synes, at matematik er svært (35,1 pct.). Omkring halvdelen af plejefædrene synes også, at matematik er svært eller delvist svært (50,8 pct.). Det er derfor muligt, at plejeforældrene selv er mere motiverede for at lave andre typer træning, som de selv oplever større mestring af, fx læsetræning.

7.4.2 Læsning

Når vi ser på børnenes læseudvikling, finder vi for FsL-gruppen ingen effekt af indsatsen. For LUKoP-gruppen ser vi alene en positiv effekt af indsatsen i børnenes læsehastighed af enkeltord.

Den meget langsomme læsehastighed, som børnene havde i udgangspunktet, indikerede, at børnene gennemsnitligt set ikke havde en automatiseret afkodningsproces og derfor skulle dvæle ved alle bogstaver for at stave et ord, og alle ord for at forstå en sætning – med meget lav hastighed til følge. Læsningen har således ikke været flydende, og det har været meget svært for flertallet at læse tekst. En signifikant forøget læsehastighed af enkeltord i LUKoP-gruppen gennemsnitligt set, altså på det letteste læseniveau i testbatteriet, tyder på, at børnene i gruppen samlet set er begyndt at automatisere deres læsning, hvor ord kan aflæses uden at skulle staves, og at børnene dermed begynder at få frigivet noget opmærksomhed fra selve afkodningsprocessen. Børnene i LUKoP-gruppen har således taget første skridt i retning af at kunne læse flydende – altså at kunne afkode og forstå tekst simultant. Dette resultat er meget positivt for børnenes udvikling, men vi ser ikke desto mindre ikke samme udvikling på sætningslæsningsniveau, og børnene er altså stadig langt fra at blive flydende læsere, gennemsnitligt set.

Når der alt andet lige er større udvikling i læsning end i matematik (hvor begge indsatsgrupper går marginalt tilbage, omend resultatet ikke er signifikant), kan det skyldes, at dosen, selvom den har været lille, har været større end for matematik. Fx har alle børn i LUKoP, der ved første kortlægning placerer sig i en læsekategori som usikre læsere i Ordlæseprøven (OL), fået en eller anden indsats i læsning til forskel fra matematik, hvor ikke alle børn, der havde meget lave scorere, fik en indsats.

Når vi alligevel ikke ser mere signifikant fremgang i læsning for de to indsatsgrupper, kan det i væsentlig grad skyldes mange af de samme forhold, som er opridset omkring udviklingen af matematikfærdigheder ovenfor, bl.a. antallet af indsatser og intensiteten af dem. Mange målsætninger i læsning er fulgt op med mindre intensive indsatser, som fx 15-20 minutters læsning hjemme hver dag eller nogle gange om ugen, som er iværksat i 16 ud af samlet set 48 forløb, og formuleret, men ikke implementeret, i endnu flere. Fritidslæsning er imidlertid noget, der generelt udføres i rigtig mange familier i Danmark, og mange skoler anbefaler generelt, at børn læser hjemme hver dag. Det betyder, at indsatsen muligvis ikke adskiller sig fra den hverdagspraksis, der også er i familierne i kontrolgruppen. Endvidere kan vi også af LUKoP-planerne se, at fritidslæsningen ofte ikke bliver udført i den udstrækning, som det er aftalt i teamet, hvilket betyder, at teamstrukturen ikke nødvendigvis sikrer mere systematiske læsevaner i familierne, end der er i familier generelt. Mange indsatser baserer sig endvidere på forskellige hjælpemidler såsom IT-rygsæk eller CD ORD eller andre træningsmaterialer og i mindre grad på undervisning eller voksenstøttede aktivite-

ter i skolen, hvilket også kan have haft betydning for udbyttet, særligt hos børn, der ikke er selvmodiverede til læsetræning.

FsL-gruppen har også haft mere fokus på læsning end på matematik og har gennemsnitligt set brugt mere tid på lektielæsning i dansk end i matematik, men meget tyder på, at nogle af de samme mekanismer som i matematik muligvis også gør sig gældende for børnenes læseudvikling, hvorfor vi ikke ser en effekt af indsatsen på børnenes læseudvikling.

7.4.3 Generelle forudsætninger for den faglige udvikling

En væsentlig problematik omkring børnenes faglige udvikling er knyttet til udviklingen af basale kognitive funktioner, som er grundlæggende forudsætninger for at kunne lære og udvikle sine faglige færdigheder. Vi ser igennem hele projektet, at børnene i særdeleshed er udfordrede på deres arbejdshukommelseskapacitet og forarbejdningshastighed. Begge er kognitive systemer, som knytter sig til vores kognitive effektivitet og indlæringssevne. Eksempelvis er læsehastighed på en meget direkte måde forbundet med, hvor hurtigt hjernen kan afkode symboler (bogstaver) og tillægge dem mening. Ligesådan er vi i matematiske beregninger meget afhængige af vores arbejdshukommelseskapacitet, fx når vi laver hovedregning. Man kan naturligvis godt have fx en god arbejdshukommelse og stadig have svært ved matematik, men omvendt er det svært at være rigtig god til fx hovedregning, hvis man har en rigtig dårlig arbejdshukommelse. Det samme gør sig gældende for læsehastighed og forarbejdningshastighed og ligeledes for en masse andre sammenhænge mellem færdigheder og kognitive funktioner. For eksempel kan man være rigtig god til at planlægge og logisk ræsonnere, men stadig være en elendig skakspiller – det er imidlertid svært at forestille sig det omvendte scenarie. Essensen er, at det er svært at kompensere for grundlæggende kognitive vanskeligheder i faglig læring, hvis ikke grundfunktionerne trænes og støttes tilstrækkeligt. Udviklingen af børnenes kognitive funktioner gennem LUKoP-modellen viser, at det er muligt at træne og forme kognitive funktioner gennem intervention. Hjernen er plastisk og kan forandre sig gennem hele livet, men hurtigst i barndommen, hvor hjernen er i gang med at etablere nye nerveforbindelser i højt tempo. Et barns IQ er i det perspektiv et øjebliksbillede og et udtryk for, hvor barnet er lige nu i sin udvikling med den stimulering, det tilbydes. Det er naturligvis ikke det samme som at sige, at bl.a. genetik ikke har betydning for, hvordan et barn kan udvikle sig, på samme måde som hjerneskader og andre alvorlige lidelser påvirker hjernens forandringspotentialer. En lav IQ signalerer derfor ikke alene støttebehov og nødvendighed af en nedskalering af indlæringsniveauet, så barnet kan mestre sin indlæring. Det henviser i lige så høj grad til behovet for kognitiv træning og nødvendigheden af en opskalering af stimuleringen af de kognitive funktioner. Hidtil har vi i skolevæsenet primært praktiseret den første del og ofte overset den anden, og indlæringskurven møder derfor hurtigt loftet, når ikke også de kognitive grundfunktioner stimuleres.

Imidlertid ser vi også, at styrkelse af de kognitive funktioner ikke i sig selv leder til bedre faglige præstationer. Selvom vi bl.a. ser en signifikant forbedring af LUKoP-børnenes sproglige udvikling, målt med indekset Verbal Forståelse Indeks (VRI) i WISC IV, har det ikke betydet, at børnene i LUKoP-gruppen har fået signifikant større læseforståelse end de andre, altså at de har opnået en gennemsnitligt større forbedring af rigtighedsprocenten i læsetestene, end de øvrige grupper. Det er naturligvis, fordi der, ligesom med skak og alle mulige andre ting, er mange faktorer, der spiller sammen i udviklingen af en specifik færdighed. Og færdigheden er jo en selvstændig kompetence, der skal læres og trænes. Ikke desto mindre kan man sige, at børnene, gennem styrkelse af kognitive kernefunktioner, har fået bedre grundlæggende forudsætninger for at udvikle deres faglige evner gennem målrettet faglig træning. I de fleste tilfælde i denne undersøgelse har den faglige træning imidlertid desværre ikke været intensiv nok.

7.4.4 Kognitive og eksekutive funktioner

Hvis vi ser på børnenes kognitive udvikling, konstaterer vi, at den udvikler sig positivt gennem projektperioden på flere funktioner og indhenter noget udvikling, dvs. at børnene samlet set er rykket tættere på deres jævnaldrendes gennemsnitlige kognitive formåen over tid – både uden at have modtaget en skolestøttende intervention og i særdeleshed hvis barnet har modtaget LUKoP-indsatsen. En væsentlig årsag til, at vi ser, at udviklingen generelt er gået fremad for alle børn, kan være, at børnene ved anden måling har været anbragt længere tid i plejefamilie og dermed i en længere periode har levet i et mere stimulerende og mere støttende miljø end før anbringelsen. Når vi ser, at særligt LUKoP-gruppen har udviklet deres kognitive funktioner, kan det hænge sammen med, at mange interventioner i LUKoP-forløbene direkte eller indirekte sigter på udviklingen og stimuleringen af kognitive og eksekutive funktioner. Fra implementeringsevalueringen i delrapport II ved vi, at 66 pct. af målsætningerne, formuleret af LUKoP-teamene som basis for intervention i LUKoP-forløbene, er målsætninger omkring den almene udvikling, herunder målsætninger, der har et direkte kognitivt formål som fx at styrke barnets arbejdshukommelse. Denne type kognitive mål udgør 13 pct. af alle målsætninger og udgør samlet set en større andel af målsætningerne end andelen af mål i matematik – og samme andel som målsætninger for læsning. Derudover har en væsentlig del af de øvrige målsætninger et klart kognitivt udviklingselement. Ser vi på typen af interventioner, som er iværksat i forløbene, udgør pædagogiske/didaktiske aktiviteter tilsammen over en tredjedel af alle aktiviteterne. Denne type refererer til indsatser, der er rettet mod at give barnet bedre forudsætninger for at deltage i undervisningen. Selvom det ikke er alle disse aktiviteter, der har et tydeligt kognitivt træningselement, gælder det en væsentlig andel. De strukturerede pædagogiske/didaktiske aktiviteter (20 pct. af alle aktiviteter) dækker over eksempelvis kognitive affektive træningsforløb med materialer fra KAT-kassen eller arbejdshukommelsestræning med pc-programmet Hukommelsesleg FLEX, som er udført i henholdsvis 15 og 13 ud af de 48 LUKoP-forløb. De ustrukturerede pædagogiske/didaktiske aktiviteter (17 pct. af alle aktiviteter) dækker bl.a. over visuel understøttelse, fx gennem piktogrammer.

Vi ser dog ingen fremgang på hovedparten af de kognitive mål, som på forskellig måde måler børnenes eksekutive funktionsniveau, herunder Arbejdshukommelse Indeks (AI) og Forarbejdningshastighed Indeks (FI) i WISC IV, CNT og BRIEF, med undtagelse af en positiv signifikant udvikling i børnenes selvregulering i opgave 3 i CNT for LUKoP-gruppen, hvor der ses en effekt med en Cohens d-værdi på hele 0,59. Der findes imidlertid slet ingen effekt på samme mål i opgave 4. Dette kan på den ene side have at gøre med, at kompleksitetsniveauet er noget højere i opgave 4, hvor opgaven kræver større kognitiv fleksibilitet under større belastning af arbejdshukommelsen end opgave 3 – en udfordring, som muligvis er så langt over børnenes niveau, at de både før og efter indsatsen er langt fra at have forudsætningerne for opgaveløsning med så høj kompleksitet. Som det fremgår af kapitel 5, viser både før- og eftermålingen, at alle børnene gennemsnitligt har omtrent dobbelt så høje scorere for selvregulering i opgave 4 som i opgave 3, hvilket indikerer, at opgave 4 i særdeleshed er svær for børnene generelt og vedbliver at være det. På den anden side er det imidlertid lidt bemærkelsesværdigt, at der skulle være så stor forskel i udviklingen af kompetenceniveauet i to relativt ens opgaver, selvom opgave 4 er sværere. Det havde måske været mere sandsynligt, at en relativt stor effekt på opgave 3 med en Cohen's d-værdi på næsten 0,6 ville efterfølges af en noget mindre effekt på opgave 4. At forskellen i effekt mellem opgave 3 og 4 er så stor, er til dels teoretisk uforklarligt.

Når udbyttet i det hele taget ikke er større for indsatsgrupperne omkring udviklingen af eksekutive funktioner på tværs af de mange anvendte instrumenter, og der heller ikke ses en generel positiv udvikling over tid, kan det have flere årsager. En årsag er, at eksekutive funktioner er et komplekst kognitivt system, der vedrører meget fundamentale psykiske strukturer, herunder bl.a. affektregu-

leringssystemet, som i mange tilfælde kræver mere struktureret, målrettet behandling og terapi at forandre, end disse skolestøttende interventioner har kunnet rumme. Dette har imidlertid heller ikke været hovedformålet med disse indsatser. Det eksekutive system er ydermere særlig følsomt over for langvarig stresspåvirkning i den tidlige barndom, og derfor er børnene i denne undersøgelse i særlig risiko for at have en meget høj grad af denne type vanskeligheder, hvilket vi også ser bekræftet på tværs af de forskellige mål. Det er derfor også meget naturligt sværere at ændre dette i positiv retning, hvis vanskelighederne er store og spænder vidt, end hvis udfordringerne er begrænsede.

7.4.4.1 Hvorfor ser vi kognitiv fremgang på nogen mål og ikke på andre?

Først og fremmest er det bemærkelsesværdigt, at vi ser så mange positive takter i børnenes intellektuelle udvikling – både over tid og i særdeleshed gennem intervention. Det er ikke mange år siden, at den gængse opfattelse var, at IQ var en fast størrelse, som forblev stabil livet igennem. Den kognitive og neuropsykologiske forskning har imidlertid løbende dokumenteret hjernens plasticitet og forandringspotentiale, og dette studie bekræfter, at signifikant udvikling kan finde sted selv med relativt små indgreb, hvilket alt andet lige har kendetegnet mange LUKoP-forløb. Resultatet viser måske først og fremmest, at kognitiv udvikling er mulig, selv for børn med meget store vanskeligheder, og at forandringspotentialet muligvis er meget større end, hvad der er realiseret i denne undersøgelse, samt at endnu mere udvikling kunne opnås med mere intensive og målrettede tiltag.

Hvis vi ser samlet på den kognitive udvikling, både for alle børnene og for de kognitive effekter vi ser i LUKoP-gruppen, antydes et mønster i sammenhænge mellem, hvilken type af kognitive funktioner børnene har udviklet mest i projektperioden. Verbal forståelse og perceptuel ræsonering (VRI og PRI i WISC IV) repræsenterer begge intellektuelle kerneområder, som danner grundlag for mange af vores mentale operationer, fx indre tale, semantisk hukommelse og abstrakt problemløsning, hvorimod kognitiv fleksibilitet, opmærksomhed og impulshæmning (CNT) arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed (AI og FI i WISC IV) måler nogle parametre for vores kognitive effektivitet, dvs. hvor hurtigt og præcist vi processerer information, samt vores kapacitet under indlæringsprocessen. Resultaterne af undersøgelsen indikerer, at det især er de intellektuelle kernefunktioner (verbal forståelse og perceptuel ræsonering), der har udviklet sig, og i mindre omfang de processuelle, kognitive faktorer. Modificerbarheden af forskellige funktioner kan indikere en fremtidig retning for mere målrettede, kognitive træningsprogrammer for tidligt omsorgssvigtede børn, hvor særligt udvikling af kognitiv effektivitet skal tilgås mere intensivt.

7.4.5 Trivsel og adfærd

Børnenes selvbillede har ikke udviklet sig markant i projektperioden, men vi kan se, at dér, hvor der er størst fremgang, er for LUKoP-gruppen på de indeks i SEJ, der omhandler relationer til andre, omend udviklingen ikke er signifikant. Resultatet afspejler måske alligevel det meget store fokus, der har været i LUKoP-indsatserne omkring udviklingen af børnenes netværk og sociale kompetencer. Som implementeringsanalysen (delrapport II) viser, har sådanne mål udgjort 13 pct. af alle målsætninger, og disse mål er ydermere en af de måltyper, som teamene vurderer, oftest er blevet realiseret tilfredsstillende. På den anden side viser implementeringsevalueringen af LUKoP-indsatsen også, at målsætninger omkring mentaliseringssevne og selvopfattelse udgør 18 pct. af alle målsætninger, hvoraf hovedparten af disse omhandler barnets selvbillede og tro på egne evner. Denne type målsætninger er der altså flest af i børnenes forløb samlet set, men vi ser alligevel ikke, at børnene har udviklet deres selvbillede signifikant. En del af forklaringen herpå kan være, at mange børn allerede ligger omkring middelområdet ved projektstart.

Vi finder effekt over tid på to subskalaer i SDQ for 'Adfærdsmæssige symptomer' og 'hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder' for en enkelt respondentgruppe (hhv. lærere og plejemødre). Det er ikke udsædvanligt at fx lærere og forældre oplever børnene forskelligt i forskellige kontekster, og at der derfor kan optræde forskellige effekter for sådanne respondentgrupperne, men hvad der har ledt til de specifikke effekter over tid er ikke umiddelbart til at svare på. At vi ikke finder nogen udvikling i børnenes trivsel, målt med SDQ i indsatsgrupperne, ligner de resultater, vi har set i andre undersøgelser af LUKoP-lignende indsatser (Tideman m.fl., 2011; Tördan, Vinnerljung & Axelsson, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016; Backe-Hansen, Havik & Grønningsæter, 2013). De tutorindsatser for anbragte børn, som er mest sammenlignelige med denne undersøgelse, har ikke målt trivsel, så vi ved ikke, om trivslen for disse børn blev forbedret af indsatsen. At der ingen udvikling er på disse parametre, skyldes måske, at børnene generelt ikke har haft den store fremgang i kraft af indsatserne og derfor ikke har fået et kompetenceløft, som har kunnet generere bedre trivsel og mere hensigtsmæssig adfærd.

En anden forklaring kan være, at de områder, som måles af henholdsvis SDQ og SEJ, berører nogle komplekse psykologiske tilstande og dynamikker, som det kræver en mere målrettet terapeutisk indsats at forandre. På den anden side blev det klart af observationerne af teammøder i LUKoP, at teammedlemmerne ofte beskriver positive forandringer i barnets adfærd, humør, samspil osv. Det er derfor også muligt, at de udvalgte instrumenter simpelthen ikke har kunnet indfange børnenes udvikling, i særdeleshed fordi konstruktionen af testene anvender korte likert-skalaer, hvilket er problematiseret i et tidligere afsnit – særligt SEJ for de yngste børn og SDQ, som kun har henholdsvis to og tre svarkategorier, fjerner en del af variationen.

7.4.6 Indlæringskompetence

Målet for indlæringskompetence i denne undersøgelse viser, at stort set alle børnene er vurderet til at have en grad af indlæringsvanskeligheder, og en stor andel meget alvorlige indlæringsvanskeligheder. I undersøgelsen har vi målt fænomenet indlæringskompetence som en kvalitet ved barnet alene og bedt barnets nære voksne vurdere en masse forskellige aspekter af *barnets* læringsstrategier og håndtering af faglig opgaveløsning osv. Imidlertid er indlæring jo ikke noget, der kan isoleres til barnet.

Læring er afhængig, både af individuelle indlæringskompetencer og af tilstedeværelsen af *læringsmuligheder*. Førstnævnte, indlæringskompetencerne, refererer til barnets grundlæggende kognitive og sociale forudsætninger for at kunne indgå produktivt og opsøgende i en læringsituation, så/når muligheden opstår. Det er alene dette aspekt, vi kan måle i denne undersøgelse.

Sidstnævnte, læringsmulighederne, henviser imidlertid til indlærings situationelle og relationelle aspekt, dvs. at læring altovervejende og i særdeleshed i barndommen foregår i interaktion med barnets miljø og i kontakten med barnets nære voksne – fx omsorgsgivere, lærere og pædagoger. Når et barn fx er udsat for utilstrækkelig omsorg eller overvejende negativ kontakt med sine forældre tidligt i livet, vil der være få situationer, hvor barnet i kontakten med omsorgspersonen får mulighed for at udvikle sig positivt og ikke kompenserende. Dette relationelle aspekt af læring ses bl.a. afspejlet i udviklingspsykologiske teorier af Lev Vygotskji og Daniel Stern. Positive og konstruktive læringsmuligheder mellem barnet og dets nære voksne vil derimod give barnet erfaringer med, hvilken type adfærd der er hensigtsmæssig i indlæringsituationen, og succesfuld indlæring vil forstærke adfærden og grundlægge gode indlæringsstrategier og relationelle kompetencer hos barnet. Det omvendte vil selvsagt gøre det modsatte.

Når vi i skolen, i plejefamilien eller i daginstitutionen møder et barn, som er blevet anbragt, er der stor sandsynlighed for, at dette barn har haft væsentligt færre gode læringsmuligheder i sin tidlige

opvækst end andre børn og i vid udstrækning har lært at kompensere ved fx at trække sig eller nægte at deltage i en udfordrende situation, hvor noget nyt skal læres. Det kan gøre det meget svært for barnets nye omsorgsgivere og skolepersonalet at opnå den dynamik med barnet, hvor positive læringsmuligheder kan opstå. Ikke desto mindre har barnet uden denne dynamik meget ringe muligheder for at udvikle sine indlæringskompetencer, og fraværet af nye positive læringsmuligheder kan forstærke barnets negative strategier. Det samme kan i øvrigt siges om mange af de typer af adfærd og sociale kompetencer, som afdækkes af SDQ. Over tid kan et barn med ringe indlæringskompetencer derfor ende i en cyklus med dets nære voksne, hvor dets adfærd avler færre og færre positive læringsituationer. Men ringe indlæringskompetencer er således ikke et individuelt fænomen.

Et eksempel på dette er fra et LUKoP-forløb fra et team omkring en dreng på mellemtrinnet, hvor dansklæreren under et teammøde beskriver, at drengen er så længe om at formulere sig i timerne, at hun sjældent lader ham få ordet, fordi hun ikke mener, at klassen kan vente på, at han bruger så lang tid på at finde ordene. Hun fortæller også, at hun af og til afslutter sætningerne for ham, fordi hun synes, at situationen er synd for ham.

At børnene i undersøgelsen vurderes af lærere og plejeforældre at have så store indlæringsvanskeligheder, som vi finder, er således ikke alene grundet børnenes kognitive og sociale udfordringer, men bundet muligvis også i, at barnets nære voksne i nogen grad har svært ved at tilbyde nok positive læringsmuligheder i børnenes daglige miljø, der kan skabe den ønskede udvikling i børnenes indlæringskompetencer, som eksemplificeret i ovenstående eksempel. Spørgsmålet er, om vi i det hele taget kan forvente, at folkeskoler og plejefamilier i Danmark, uden særlig uddannelse eller træning, kan støtte en sådan udvikling, som tidligere i mange tilfælde ville være betragtet som en specialskeleopgave. Vi har gennem de to skolestøttende indsatser i denne undersøgelse forsøgt at styrke de voksnes muligheder for at stimulere børnene gennem positive læringsmuligheder – i eksemplet med LUKoP-teamet ovenfor lagde teamet en strategi, hvor drengen skulle komme mere til orde i timerne, og hvor læreren skulle støtte drengen ved at spørge ind til, om han fx kunne forklare det på en anden måde, hvis han gik i stå, eller hjælpe ham videre ved at spørge mere ind til det, han fortalte, fx "var det det her, du mente?", eller give ham tænketid og derefter give ham ordet igen.

7.5 Er målet inklusion eller integration?

I en tid med fuld inklusion mange steder og en målsætning om at fokusere resurser på klasser og ikke individer kan man hævde, at LUKoP-modellen er et skridt tilbage i inklusionsstrategien, og at LUKoP-forløbene fastholder børnene i en marginal position, hvor den individuelle indsats alene bidrager til integration, men forhindrer, at børnene kan blive fuldt inkluderet. På den anden side kan man, på baggrund af denne rapportes dokumentation af børnenes problemburde, fremsætte det argument, at mange af disse børn har så store og komplekse vanskeligheder, at hvis man skal kunne indfri folkeskolens målsætning om, at alle skal blive så dygtige som de kan, så kræver det som minimum individuel støtte. Disse børn har ofte brug for støtte til udvikling af helt grundlæggende forudsætninger for læring og er ofte så langt bagud fagligt, at det vil være spildte resurser at implementere indsatser for hele klassen, der møder deres behov, fordi meget få børn reelt har behov for den type støtte. Ligeledes er der en risiko for, at almene indsatser i klassen ikke vil gavne denne gruppe, netop fordi børnene med det største behov ikke har de grundlæggende forudsætninger for at få udbytte af indsatserne i tilstrækkelig grad.

En anke mod individuelle skolestøttende interventioner er ofte, at de er stigmatiserende. Men er det stigmatiserende at modtage individuel støtte? Et vigtigere spørgsmål er måske nærmere: Hvad er alternativet? Hvad er prisen for fuld inklusion? Hvis børn med komplekse vanskeligheder skal rummes i den almindelige folkeskole, må vi kunne dække deres undervisningsbehov – hvad er ellers pointen med at inkludere dem? Alt andet lige kan bekymringen for at stigmatisere børnene på den korte bane på længere sigt resultere i livslang stigmatisering. Måske bør det være en målsætning generelt at afstigmatisere individuelle støtteformer frem for at fravælge dem af sådanne årsager.

7.5.1 Skoleglæde og resiliens

Denne rapport har fremhævet mange nedslående resultater, som beskriver den store mængde udfordringer, som anbragte børn møder i forbindelse med indlæring og skoleliv. En meget positiv opførelse er imidlertid, at langt de fleste børn i undersøgelsen, til trods herfor, er meget glade for at gå i skole, og at mange kan lide at læse og lave lektier, da vi møder dem i 2014. Ud fra børnenes gennemsnitlige problemlast kunne man ellers have forestillet sig, at mange af børnene skulle kæmpe så meget med indlæringen, at de ville være demotiverede for at lave skolearbejde eller overhovedet ikke have lyst til at komme i skole. Den problemstilling ses også i denne gruppe børn, men i langt mindre grad, end man kunne forestille sig. Ligeledes viser børnenes selvrapportering i SEJ, at mange børn har en positiv selv vurdering, også når det kommer til deres faglige kompetencer. Et spørgsmål, som melder sig i den sammenhæng, er, om børnene er gode til at være positive "på trods", eller om de er positive, fordi de faktisk ikke selv har indsigt i, hvor udfordrede de er i forhold til deres jævnaldrende.

At være glad for skolen og have et overvejende positivt selvbillede i den sammenhæng må alt andet lige siges at være væsentlige trivselsfaktorer for børns skolegang, og det er ud fra den betragtning et meget positivt resultat, som kan pege på en generelt høj grad af resiliens, forstået på den måde, at børnene hæfter sig ved deres positive oplevelser i skolen og i mindre grad ved de negative.

7.6 Hvor positiv er den positive udvikling?

Resultatet af forsøget viser, at børnene i almindelighed udvikler sig signifikant positivt på flere områder over tid. Dette kan være udtryk for, at børnenes almindelige skolegang og anbringelsen i sig selv har en positiv indflydelse på børnenes udvikling i nogle sammenhænge. Gennemsnitligt er børnene imidlertid fortsat på et både kognitivt og fagligt niveau, der ligger under populationsnormen, og mange børn ligger fortsat meget langt under populationsnormen. Vi ser bl.a., at mange børn efter projektafslutningen fortsat kæmper for overhovedet at få et funktionelt læseniveau. Det ville derfor være en fejlslutning at antage, at almindelig skolegang og anbringelsen i sig selv kan kompensere for udfordringerne i børnenes udvikling. Som vi endvidere ser på mange af de øvrige effektmål, har der over tid slet ikke været en udvikling, og børnene starter og slutter projektperioden med et gennemsnitligt højt niveau af vanskeligheder, hvoraf rigtig mange af børnene fortsat har meget alvorlige vanskeligheder ved afslutningen. Bl.a. er børnenes BRIEF-scorer stabile over tid, og det samme er scorerne på de fleste skalaer i SDQ samt på indekset for børnenes indlæringskompetencer.

De interventioner, der har været afprøvet i dette forsøg, har ikke virket efter hensigten – LUKoP-modellen har dog virket i højere grad end FsL, og det på væsentlige parametre. Når vi ikke har opnået den (fulde) tilsigtede effekt af indsatserne, kan det delvist være relateret direkte til imple-

menteringen af indsatserne, som i begge indsatser har været mangelfuld. I LUKoP har rammerne for netværksmodellen været fuldt implementeret, men som det fremgår af resultaterne i delrapport II, har tiltagene for barnet, som dets lærere og plejefamilie har skullet varetage i hverdagen, langt fra været implementeret fuldt ud i alle forløb, og typen af indsatser har ofte båret præg af meget få tidsmæssige og økonomiske ressourcer på skolerne. Meget få børn har i LUKoP-indsatsen fået strukturerede og/eller intensive indsatser, og nogle børn har slet ikke modtaget en faglig indsats. For FsL ser vi også, at plejeforældrene over tid arbejder mindre og mindre med indsatsen. Selvom de fortsat laver lektier fra skolen derhjemme, indikerer deres logregistreringer, at de i mindre og mindre omfang forbereder sig til træningen eller benytter de træningsmaterialer, de har fået udleveret. Det tyder på, at lektielæsningen vender tilbage til den form, den havde, inden de fik tildelt indsatsen, uden at børnenes grundkompetencer bliver løftet af træningen. Ligeledes har mange familier ikke benyttet muligheden for telefonisk vejledning undervejs, selvom de har angivet i deres logbøger, at de fx synes, at det er svært at anvende træningsmaterialerne. Dette indikerer, at mange plejefamilier har fundet det svært at varetage og opretholde indsatsen.

Selvom implementeringen af FsL ikke har været optimal i alle henseender, er der ikke desto mindre noget, der tyder på, at børn med så mange og svære vanskeligheder har brug for mere intensiv støtte, end der kan ydes i FsL, også selvom indsatsen fuldt implementeres. Man kunne forestille sig, at en intensivering af den hjemmebaserede træning via mere uddannelsestid og løbende vejledning til plejeforældre under indsatsen kan give mere effektiv træning med større udbytte. Ligeledes vil involvering af barnets skole og tættere kontakt med professionelle i kommunerne omkring hjemmetræningen af børnene kunne støtte plejeforældrene i den store opgave, det er at stimulere et udfordret barn og kontinuerligt holde fokus på behovet for træning.

LUKoP-modellen har imidlertid allerede i sin nuværende form mulighed for at rumme interventioner af forskellig intensitetsgrad, således at børn med alvorlige vanskeligheder kan tilbydes mere intensiv støtte. Dette ser vi også i denne indeværende undersøgelse eksempler på kan være særdeles velfungerende. Nogle børn i projektet har under LUKoP-forløbet fået intensiv støtte og på flere fronter, herunder bl.a. supplerende undervisning, støttelærerordning, læseholdstræning, kognitive, affektive træningsforløb i AKT-regi osv. Men det er langt fra flertallet. LUKoP-teamet er også en fleksibel størrelse, som kan udvides efter behov til at rumme andre relevante personer fra barnets personlige og professionelle netværk end de faste deltagere i teamet, fx lærere fra andre fag, pædagoger, sagsbehandlere eller støttepersoner i barnets netværk.

Af de kvalitative undersøgelser og det tætte samarbejde med psykologer, plejeforældre og skoler i dette projekt står det klart, at anbragte børns nære voksne ofte ikke kender omfanget af barnets udfordringer, hvad vanskelighederne skyldes, hvad de skal gøre ved dem, eller hvem der skal gøre noget ved dem. Dette kan bl.a. skyldes kompleksiteten i problembyrden, hvilket fremhæver behovet for mere systematisk udredning af disse børn under anbringelsen. Vores erfaring er, at mange skoler imidlertid slet ikke betragter anbragte børn som en særlig risikogruppe, som kræver ekstra fokus og opmærksomhed. Denne undersøgelse dokumenterer imidlertid, at anbragte børn er udfordret på en lang række områder og har en overhyppighed af mange typer af vanskeligheder. Dette resultat er i tråd med den voksende internationale litteratur på området.

Undersøgelsen viser på den anden side også, at nogle børn klarer sig glimrende – de lærer, udvikler sig og præsterer over gennemsnittet – ligesom flertallet har uddannelsesdrømme. Det er derfor vigtigt at huske, at det at være anbragt ikke er det samme som at have kognitive udfordringer eller præstationer under gennemsnittet, og at vi i mange tilfælde kan forvente, at anbragte børn kan honorere de samme krav til deres skolegang som andre børn, samt at vi bør tro på, at de har uddannelsespotentiale – også inden for de lange videregående, boglige uddannelser. Men når det er

sagt, er hovedbudskabet alt andet lige, at vi, når vi som samfund agerer omsorgsgivere, når et barn anbringes uden for hjemmet, må tage det store ansvar alvorligt, det er at støtte et barn til at kunne lære og udvikle sig videre fra en skæv start på livet.

LITTERATUR

- Andersen, L.K. & M. Eiberg (2017): *Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport II: Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Andersen, L.K., M. Eiberg & E.K. Blomqvist (2017): *Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport IV: Et implementeringsstudie af 'Forældre som lektiehjælper'*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Andersen, D., M.D. Mortensen & M. Neerbek (2008): *Anbragte børns undervisning: Sammenfatning af tre delrapporter*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:26.
- Anderson, P., V. Anderson, E. Northam & H.G. Taylor (2001): "Standardization of the Contingency Naming Test (CNT) for School-Aged Children: A Measure of Reactive Flexibility." *Clinical Neuropsychological Assessment*, 1, s. 247-273.
- Angrist J.D. & J.S. Pischke (2008): "Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion." *Massachusetts Institute of Technology and The London School of Economics*, (March), s. 290.
- Backe-Hansen, E., T. Havik & A.B. Grønningsæter (red.) (2013): *Fosterhjem for barns behov Rapport fra et fireårig forskningsprogram*. NOVA Rapport 16/2013.
- Barrera, M., L. Calderón & V. Bell (2013): "The cognitive impact of sexual abuse and PTSD in children: a neuropsychological study." *Journal of child sexual abuse*, 22(6), s. 625-638.
- Bengtsson, M., D. Gottlieb, R.J. Jepsen & M. Michel (2005): *BRIEF – Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Berlin, M., B. Vinnerljung & A. Hjern (2011): "School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care." *Children and Youth Services Review*, 33(12), s. 2489-2497.
- Blome, W.W. (1997): "What Happens to Foster Kids: Educational Experiences of a Random Sample of Foster Care Young People, and a Matched Group of Non-foster Care Young People." *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, s. 41-53.
- Bruner, J.S. (2006): "In Search of Pedagogy Volume." I: *The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. New York, US: Routledge.
- Bryderup, I.M, Engen, M. & Kring, S. (2017): *Familiepleje i Danmark*. Aarhus: Klim.
- Carrey, N.J., H.J. Butter, M.A. Persinger & R.J. Bialik (1995): "Physiological and cognitive correlates of child abuse." *Child and Adolescent Psychiatry*, 34, s. 1067-1075.
- Cashmore, J. & M. Paxman (1996): *Wards Leaving Care A longitudinal study*. Sydney, NSW: Department of Community Services.
- Cheung, C., K. Lwin & J.M. Jenkins (2012): "Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement." *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1092-1100.

- Cicchetti, D., F.A. Rogosch, M.R. Gunnar & S.L. Toth (2010): "The differential impacts of early physical and sexual abuse and internalizing problems on daytime cortisol rhythm in school-aged children". *Child development*, 81(1), s. 252-269.
- Clausen, S. & L.B. Kristoffersen (2008): *Barnevernsklienter i Norge 1990–2005: En longitudinell studie*. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport 3/08.
- Courtney, M.E., A. Zinn, E.H. Zielawski, R.J. Bess, K.E. Malm & M. Stagner (2008): *Evaluation of the early start to emancipation preparation-tutoring program: Los Angeles County: Final report*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Courtney, M.E. & A. Dworsky (2006): "Early Outcomes for Young Adults transitioning from Out-of-Home Care in the USA". *Child and Family Social Work*, 11, s. 209-219.
- Courtney, M., I. Piliavin, A. Grogan-Kaylor & A. Nesmith (2001): "Foster Young People Transitions to Adulthood: A Longitudinal View of Young People Leaving Care". *Child Welfare*, 80, s. 685-717.
- De Bellis, M.D., S.R. Hooper, E.G. Spratt & D.P. Woolley (2009): "Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD". *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(6), s. 868-878.
- De Bellis, M.D., M.S. Keshavan, H. Shifflett, S. Iyengar, S.R. Beers, J. Hall, J. & G. Moritz (2002): "Brain structures in pediatric maltreatment-related posttraumatic stress disorder: a sociodemographically matched study". *Biological psychiatry*, 52(11), s. 1066-1078.
- DePrince, A.P., K.M. Weinzierl & M.D. Combs (2009): Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child abuse & neglect*, 33(6), s. 353-361.
- DiGangi, J.A., D. Gomez, L. Mendoza, L.A. Jason, C.B. Keys & K.C. Koenen (2013): "Pretrauma risk factors for posttraumatic stress disorder: A systematic review of the literature". *Clinical Psychology Review*, 33(6), s. 728-744.
- Dunn, R. (1990): "Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription". *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 223-247.
- Dunn, R., S.A. Griggs, J. Olson, M. Beasley & B.S. Gorman (1995): "A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences". *The Journal of Educational Research*, 88(6), s. 353-362.
- Durbeej, N. & C.H. Gumpert (2016): *Effektutvärdering av arbetsmodellen Skolfam bland familjehemsplacerade barn i Sverige*. Centrum for psykiatriforskning. Rapport nr. 2016/01.
- Egelund, T., P.S. Christensen, T.B. Jakobsen, T. Jensen & R. Olsen (2009): *Anbragte børn og unge – En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 09:24.
- Egelund, T., D. Andersen, A.D. Hestbæk M. Lausten, L. Knudsen, R. Fuglsang & F. Gerstoft (2008): *Anbragte børns udvikling og vilkår – Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:23.

- Eiberg, M. & Andersen, L. (2018) *Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport III: En manual til LUKoP-modellen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Evans, R., R. Brown, G. Rees & P. Smith (2016): "Systematic review of educational interventions for looked-after children and young people: Recommendations for intervention development and evaluation". *British Educational Research Journal*, 43(1), s. 68-94.
- Fernandez, E. (2008): "Unravelling Emotional, Behavioural and Educational Outcomes in a Longitudinal Study of Children in Foster Care". *British journal of social work*, 38, s. 1283-1301.
- Flynn, R.J., N.G. Tessier & D. Coulombe (2013): "Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses". *European Journal of Social Work*, 16(1), s. 70-87.
- Flynn, R.J., R.A. Marquis, M.P. Paquet, L.M. Peeke, & T.D. Aubry (2012): "Effects of Individual Direct-Instruction Tutoring on Foster Children's Academic Skills: A Randomized Trial". *Children and Youth Services Review*, 34, s. 1183-1189.
- Flynn, R.J., R.A. Marquis, M.P. Paquet & L.M. Peeke (2010): *Effects of tutoring by foster parents on foster children's academic skills in reading and math: A randomized controlled trial – Final report of the REPs for kids in care project*. Gatineau, CA: Centre for Research on Educational and Community Services.
- Flynn, R.J. & C. Biro (1998): "Comparing developmental outcomes for children in care with those for other children in Canada". *Children & Society*, 12, s. 228-233.
- From, K. (2005): *CNT – Contingency Naming Test*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Goldstein, S. & R.B. Brooks (2005): *Resilience in children*. New York: Springer.
- Griffiths, R., C. Comber & S. Dymoke (2010): *The letterbox club 2007 to 2009: Final evaluation report*. Leicester: University of Leicester School of Education.
- Haller, A.O. & A. Portes (1973): "Status attainment processes." *Sociology of education*, s.51-91.
- Hansen, K.F. (2012): *MG/FG BH-10. klasse – Vejledning*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Harper, J. & F. Schmidt (2016): "Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial". *Children and Youth Services Review*, 67, s. 238-246.
- Harper, J. & F. Schmidt (2012): "Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1176-1182.
- Hart, H. & K. Rubia (2012): "Neuroimaging of child abuse: a critical review". *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(52).
- Henry, J., M. Sloane & C. Black-Pond (2007): "Neurobiology and neurodevelopmental impact of childhood traumatic stress and prenatal alcohol exposure". *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(2), s. 99-108.
- Hill, N.E. & D.F. Tyson (2009): "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement". *Developmental psychology*, 45(3), s. 740.

- Jackson, S. (red.) (2013): *Pathways through Education for Young People in Care: Ideas from research and practice*. London, UK: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Jackson, S. (red.) (2001): *Nobody ever told us school mattered: Raising the educational attainments of children in care*. London, UK: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Jackson, S. & C. Cameron (2012): "Leaving care: Looking ahead and aiming higher". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1107-1114.
- Johnson-Reid, M. & R.P. Barth (2000): "From Placement to Prison: The Path to Adolescent Incarceration from Child Welfare Supervised Foster or Group Care". *Children and Youth Services Review*, 22(7), s. 493-516.
- Jørgensen, B. & L. Griffelde (2006): *Sådan er jeg*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Kadesjö, B., L.O. Janols, M. Korkman, K. Michelsson, G. Strand, A. Trillingsgaard & C. Gillberg (2004): "The FIF (Five to Fifteen): The development of a parent questionnaire for the assessment of AD/HD and comorbid conditions". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Suppl. 3, s. 3-13.
- Koenen, K., T.E. Moffitt, A. Caspi, A. Taylor & S. Purcell (2003): "Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children". *Development and Psychopathology*, 15, 297-315.
- Korkman, M., M. Jaakkola, A. Ahlroth, A-E. Pesonen & M-M.Turunen (2004): "Screening of developmental disorders in five-year-olds using the FTF (Five to Fifteen) questionnaire: a validation study". *European Child and Adolescent Psychiatry* 13, Suppl. 3, s. 31-38.
- Lausten, M. & T. Jørgensen (2017): *Anbragte børn og unges trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 17:01.
- Lausten, M., S. Frederiksen, F.R. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson (2015): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:42.
- Lausten, M., D. Andersen, S.P. Roede & A.A. Nielsen (2013): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 13:07.
- Lipsey, M.W., K. Puzio, C. Yun, M.A. Hebert, K. Steinka-Fry, M.W. Cole & M.D. Busick (2012): *Translating the Statistical Representation of the Effects of Education Interventions into More Readily Interpretable Forms*. USA: National Center for Special Education Research.
- McLaughlin, K.A., M.A. Sheridan & H.K. Lambert (2014): "Childhood adversity and neural development: deprivation and threat as distinct dimensions of early experience". *Neuroscience and Biobehavioural Review*, 47, s. 578-591.
- Malarbi, S., H.M. Abu-Rayya, F. Muscara & R. Stargatt (2017): "Neuropsychological functioning of childhood trauma and post-traumatic stress disorder: A meta-analysis". *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 72, s. 68-86.
- Miller, M., R. Flynn & G. Vandermeulen (2008): *Looking after children in Ontario: Good parenting, good outcomes. Ontario Provincial Report (Year Six). Reports for 0-4, 5-9, 10-15, and 16-20*

- year olds. Ottawa, ON: Centre for Research on Educational and Community Services, University of Ottawa.
- Møller, L. & H. Juul (2012a): *Vejledning til Ordlæseprøve 1-2. 1. udgave, 2. oplag*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Møller, L. & H. Juul (2012b): *Vejledning til Sætningslæseprøve 1-2. 1. udgave, 1. oplag*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Nielsen, J.C., L. Møller & G. Gamby (1998): *Tekstlæseprøverne TL 1-5 – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af større børns og unges læsning. 1. udgave, 1. oplag*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Niclasen, J., A.M. Skovgaard, A.M.N. Andersen, M.J. Sømhøvd & C. Obel (2013): "A confirmatory approach to examining the factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): a large scale cohort study". *Journal of abnormal child psychology*, 41(3), s. 355-365.
- Nolin, P. & L. Ethier (2007): "Using neuropsychological profiles to classify neglected children with or without physical abuse". *Child abuse & neglect*, 31(6), s. 631-643.
- Olsen, R.F., T. Egelund & M. Lausten (2011): *Tidligere anbragte som unge voksne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:35.
- Ottosen, M., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen (2015): *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:01.
- Pecora, P.J.. (2012): "Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1121-1129.
- Pecora, P.J., R. Kessler, K. O'Brien, C.R. White J. Williams, E. Hiripi, D. English, J. White & M.A. Herrick (2006): "Educational and Employment Outcomes of Adults Formerly Placed in Foster Care: Results From the Northwest Foster Care Alumni Study". *Children and Youth Services Review*, 28, s. 1459-81.
- Pihl, M.D. (2017): *Hver tredje på kontanthjælp har haft en børne- og ungesag*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd i samarbejde med Dansk Socialrådgiverforening.
- Pollak, S.D., C.A. Nelson, M.F. Schlaak, B.J. Roeber, S.S. Wewerka, K.L. Wiik, K.A. Frenn, M.M. Loman & M.R. Gunnar (2010): "Neurodevelopmental effects of early deprivation in post-institutionalized children". *Child Development*, 81, s. 224-236.
- Prasad M.R., L.A. Kramer & L. Ewing-Cobbs (2005): "Cognitive and neuroimaging findings in physically abused preschoolers". *Archives of Disease in Childhood*, 90, s. 82-85.
- Rita, D. & K. Dunn (1993): *Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched*. Educational Leadership.
- Ritter, G.W., J.H. Barnett, G.S. Denny & G.R. Albin (2009): "The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis". *Review of Educational Research*, 79(1), s. 3-38.
- Saigh, P., A. Yasik, R. Oberfield, P. Halamandaris & J. Bremner (2006). "The intellectual performance of traumatized children and adolescents with or without post-traumatic stress disorder". *Journal of Abnormal Psychology*, 115, s. 332-340.

- Shadish, W.R., T.D. Cook & D.T. Campbell (2002): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, US: Houghton, Mifflin and Company.
- Seginer, R. (1983): "Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review." *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), s. 1-23.
- Smedler, A.C. & E. Tideman (2011): *At teste børn og unge: om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Teicher, M.H. & J.A. Samson (2016): "Annual research review: enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect". *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(3), s. 241-266.
- Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A.A. Isaksson (2011): "Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study". *Adoption & Fostering*, 35(1), s. 44-56.
- Tordön, R., B. Vinnerljung & U. Axelsson (2014): "Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study". *Adoption & Fostering*, 38(1), s. 37-48.
- Torgerson, D.J. & C.J. Torgerson (2008): *Designing randomised trials in health, education and the social sciences. An introduction*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Trout, A.L., J. Hagaman, K. Casey, R. Reid & M.H. Epstein (2008): "The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature". *Children and Youth Services Review*, 30, s. 979-994.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Andel elever, der er inkluderet i den almindelige undervisning, 2015/16*. Notat
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a): *Elever i grundskolen, 2015/16*. Notat.
- van der Heijden, K.B., J. Suurland, H. Swaab & L.M. de Sonnevile (2011): "Relationship between the number of life events and memory capacity in children". *Child Neuropsychology*, 17(6), s. 580-598.
- Viezel, K.D., B.D. Freer, A. Lowell & J.A. Castillo (2015): "Cognitive abilities of maltreated children". *Psychology in the Schools*, 52(1), s. 92-106.
- Vinnerljung, B. (1996): *Fosterbarn som vuxna*. Lund: Arkiv Förlag.
- Vinnerljung, B. & A. Hjern (2011): "Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study". *Children and Youth Services Review*, 33(10), s. 1902-1910.
- Vinnerljung, B. & M. Sallnäs (2008): "Into Adulthood: A Follow-Up Study of 718 Young People who were Placed in Out-of-Home Care during their Teens". *Child & Family Social Work*, 13(2), s. 144-155.
- Vygotsky, L.S. (1997): *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 4: The History of the Development of Higher Functions*. New York: Plenum Press.
- Wood, D., J.S. Bruner & G. Ross (1976): "The role of tutoring in problem solving." *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), s. 89-100.

SKOLESTØTTE TIL BØRN I FAMILIEPLEJE – DELRAPPORT I

ET EFFEKTSTUDIE

I denne rapport beskrives resultaterne af et randomiseret kontrolleret forsøg med to skolestøttende indsatser til familieplejebragte børn i den danske folkeskole i alderen 6-14 år. Gennem afprøvningen af de to indsatser har forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" undersøgt, hvordan familieplejebragte børns faglige og kognitive evner kan styrkes.

Den ene intervention, kaldet "LUKoP-modellen" (Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik) er skolebaseret og udviklet på baggrund af det svenske SkolFam-program, som er en individuelt tilrettelagt skoleindsats for familieplejebragte børn, baseret på netværkssamarbejde.

Den anden intervention, kaldet "Forældre som lektiehjælpere" (FsL), er en hjemmebaseret tutorindsats, der bl.a. er inspireret af det canadiske "Kids in Care Project".

Rapporten er den første delrapport ud af en serie på i alt fire delrapporter om projektet. Projektet er finansieret af Børne- og Socialministeriet.

Resultater

Rapporten viser, at børnene i almindelighed udvikler sig signifikant positivt på to effektmål i læsning (som ikke er alderskorrigeret) og på flere af de kognitive mål over tid, uanset hvilken gruppe de har deltaget i. Dette kan være udtryk for, at børnenes almindelige skolegang og anbringelsen i sig selv har en positiv indflydelse på børnenes udvikling i nogle sammenhænge. Trods signifikant fremgang har børnene dog gennemsnitligt set fortsat et både kognitivt og fagligt niveau, der ligger under populationsnormen i næsten alle henseender.

Samlet set ses en effekt af LUKoP-modellen på børnenes kognitive formåen, men i mindre udstrækning på deres faglige kompetencer, hvor der kun findes effekt på et enkelt alderskorrigeret læsemål, hvilket indikerer, at det øgede kognitive potentiale generelt ikke er blevet omsat til faglig læring i indsatsperioden. Rapporten finder ingen målbare effekter af FsL på nogen af de anvendte effektmål.

Datagrundlag

I alt har 153 plejefamilier deltaget i projektet, fordelt på 24 kommuner og 136 folkeskoler, primært i Region Syddanmark og i Region Sjælland. Via lodtrækning blev 48 plejefamilier tildelt LUKoP-modellen og 53 plejefamilier tildelt "Forældre som lektiehjælpere", mens 52 plejefamilier blev allokeret til kontrolgruppen.

