



ANNA KATHRINE FRØRUP, CHARLOTTE LANGE HALD
OG SØREN LANGAGER

LÆR FOR LIVET – LEARNING CAMP MODELLEN, MENTORORDNINGEN OG BROBYGNINGSINDSATSERNE

RAPPORT NR. 5



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Anna Kathrine Frørup, Charlotte Lange Hald
og Søren Langager

Lær for Livet – learning camp modellen, mentorordningen og brobygningsindsatserne

Publikation nr. 5 fra følgeforskning af
læringsprogrammet Lær for Livet

DPU, Aarhus Universitet 2020

Titel:

Lær for Livet – learning camp-modellen, mentorordningen og brobygningsindsatserne

Serietitel og -nummer:

Publikation nr. 5 fra følgeforskning af læringsprogrammet Lær for Livet

Forfattere:

Anna Kathrine Frørup, Charlotte Lange Hald og Søren Langager

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2020, Afdeling for Pædagogisk Sociologi

Emneord: Lær for Livet, anbragte børn, læringscamp, frivillige mentorer, tværsektoriel brobygning, intensive læringsforløb.

Finansiell støtte: Projektet er finansieret af Egmont Fonden

© 2020, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.com

ISBN: 87-7684-530-3

I følgeforskningsserien om læringsprogrammet Lær for Livet er udgivet:

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

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

Indhold

RESUMÉ	5
RAPPORTENS FORMÅL OG STRUKTUR	5
LEARNING CAMP – LÆRINGSSPRING ELLER DET LANGE SEJE TRÆK?	7
MENTORORDNINGEN - DEN LANGVARIGE, FRIVILLIGE MENTORRELATION	8
BROBYGNING OG SAMARBEJDE – EN UDFORDRENDE OPGAVE	10
LÆR FOR LIVET NU OG FREMADRETTET	13
INDLEDNING	15
LÆR FOR LIVETS FØRSTE DIMISSIONS-CAMP 2019 – ”VENSKABER FOR LIVET”	15
VELKENDTE OMGIVELSER OG STEMNING – MED VENSKABERNE I FOKUS	15
KORT OM LÆRINGSPROGRAMMET LÆR FOR LIVET	17
RAPPORTENS OPBYGNING	17
DEL 1. LEARNING CAMP-MODELLEN	20
LÆR FOR LIVETS LÆRINGSCAMPS – ET OVERBLIK OVER PERIODEN FRA 2013 TIL 2020	20
LÆR FOR LIVETS PÆDAGOGISKE OVERVEJELSER OVER CAMP-KONCEPTET	26
STEMNINGEN, ARTEFAKTER OG VIRKEMIDLER TIL SKABELSEN AF ET TILHØRSFORHOLD	30
PÆDAGOGISK GRUNDLAG OG STYRKET SAMARBEJDE BLANDT DE VOKSNE	31
SAMMENFATNING PÅ FØRSTE DEL	33
LITTERATUR TIL DEL 1	35
DEL 2. DEN FRIVILLIGE MENTORORDNING	36
LÆR FOR LIVETS MENTORORDNING – INDHOLD OG UDVIKLING	37
LÆR FOR LIVETS MENTORORDNING SET I LYSET AF TEORIER OG EVALUERINGER	43
ANALYSE AF LÆR FOR LIVETS MENTORORDNING – EMPIRI OG METODISK FREMGANGSMÅDE	47
DE FORSKELLIGE INTERVIEW-TILGANGE	49
MENTORANALYSEN – DEN LANGVARIGE MENTORRELATION	52
DILEMMAER FORBUNDET MED MENTORFORLØBENE	61
SAMMENFATNING PÅ ANDEN DEL	64
LITTERATUR TIL DEL 2	65

DEL 3. BROBYGNING OG SAMARBEJDE	67
LÆR FOR LIVETS BROBYGNINGSDEL	68
LÆR FOR LIVETS INCITAMENT FOR EN MÅLRETTET BROBYGNINGSINDSATS	68
PROCEDURE FOR VISITATION AF ANBRAGTE BØRN TIL LÆR FOR LIVET	72
FØRSTE TILTAG – OPTIMERING AF KONTAKT TIL OG INVOLVERING AF HJEMSKOLERNE	74
ANDET TILTAG – INVOLVERING AF ANBRINGELSESTEDERNE	75
TREDJE TILTAG – NYE INITIATIVER OVER FOR SKOLERNE	77
FJERDE TILTAG – PARTNERSKABER MED KOMMUNER OG FONDE	78
LÆR FOR LIVET SKRIVER SIG IND I AKTUEL TREND OM AT BYGGE BRO	81
SAMARBEJDSORGANISERINGEN OMKRING MENTORERNE I LÆR FOR LIVET	82
HVEM BESTEMMER OG SÆTTER DAGSORDENEN FOR MENTORORDNINGEN?	93
OPDELING MELLEM SOCIALSEKTOR OG UDDANNELSESSEKTOR	97
SAMMENFATNING PÅ TREDJE DEL	102
LITTERATUR TIL DEL 3	104

Resumé

Lær for Livet er et landsdækkende læringsprogram for anbragte børn. Programmet startede i 2013 og har til formål at vende de negative statistikker, når det kommer til anbragte børns skolehistorik, hvor anbragte børn ikke klarer sig så godt som deres jævnaldrende. Udover konkret *fagfaglig læring* arbejder programmet også med at styrke de anbragte børns *livsduelighed*, som Lær for Livet betegner det. Livsdueligheden skal være med til at bane vejen for, at børnene kan klare sig bedre i uddannelsessystemet efter folkeskolen.

Til at dokumentere læringsprogrammet indgik Egmont Fonden tilbage i 2014 en aftale med DPU, Aarhus Universitet, om følgeforskning af programmet frem til 2018, som undervejs forlængedes til 2020. Denne publikation er den femte fra følgeforskningen. Hvor to publikationer fra 2018 og 2019 i vid udstrækning er bygget op om kvantitative data med statistiske analyser, indgår i denne rapport først og fremmest empiriske beskrivelser og analyser ud fra et omfattende kvalitativt interviewmateriale. De sidste to publikationer er etnografisk inspirerede feltrapporter fra to af Lær for Livets sommercamps.

Rapportens formål og struktur

Formålet med denne rapport er at belyse læringsprogrammet Lær for Livets tre kerneindsatser, der omfatter learning camps, en frivillig mentorordning og forskellige brobygningsindsatser. Rapporten skal give læseren et indblik i, hvordan et læringsprogram som Lær for Livet er bygget op, hvad det kan bidrage med, og hvilken betydning det som konkret supplement kan have for anbragte børn og unges dagligliv og skoleliv.

Learning Camp-modellen

Rapportens første del omhandler Lær for Livets camp-model repræsenteret ved de såkaldte learning camps, der afholdes løbende hen over de seks år, som læringsprogrammet er rammesat til for deltagerne. Siden 2013 er der sket en del strukturelle og indholdsmæssige justeringer omkring både den længerevarende sommercamp og de efterfølgende kortere weekend camps. Vi undersøger hvilke ændringer, det drejer sig om, og hvilke konsekvenser ændringerne har haft for camp-modellens form, indhold, mål og målgruppe.

Mentorordningen

Rapportens anden del omhandler en undersøgelse af Lær for Livets mentorordning. Lær for Livets frivillige mentorordning er unik i sin form grundet ordningens langvarige karakter

på op til seks år. Vi undersøger, hvilke aspekter der kan være med til at fremme langvarige mentorrelationer, og hvordan mentor og mentorbarn organiserer sig i ordningen. Disse forhold diskuteres i lyset af Lær for Livets læringsambitioner og fokus på faglige input såvel som de udfordringer, som nogle af de anbragte børn kæmper med. Her inddrages løbende forskningsbaseret viden om mentorordninger generelt med særligt fokus på socialt udsatte børn og unge.

Brobygningsdelen

Rapportens tredje del omhandler Lær for Livets brobygningsdel, og om hvordan læringsprogrammet har udviklet sin brobygningsdel siden etableringen af denne tredje kerneaktivitet i 2016. Vi undersøger, hvordan samarbejdet fungerer omkring de anbragte børn, der deltager i Lær for Livet, og har særligt fokus på mentorernes samarbejdsbetingelser og -relationer. Undervejs perspektiveres med forskningsbaseret viden om brobygning og tværsektorielt samarbejde.

Rapportens datagrundlag

Det centrale empiriske datagrundlag er som følgende:

- Interview med fire camp-medarbejdere – tre lærere og en socialpædagog – som alle har flere års erfaring som deltagere på learning camps.
- Observationer, samtaler og interviews fra vores to feltrapporter fra learning camps i 2014 og i 2016.
- Interview fra 2014 med mentorer og mentorbørn fra Lær for Livets årgang 2013. Materialet udgør seks interview, herunder gruppeinterview.
- Geninterview i 2019 med mentorer og mentorbørn fra Lær for Livets årgang 2013. Materialet udgør fem interview.
- Interview fra forløbsundersøgelsen med seks udvalgte såkaldte 'casebørn' (årgang 2014-børn) og deres nærmeste støttepersoner (mentor, anbringelsessted, sagsbehandlere, konsulenter fra kommunen og skolelærere), som er fulgt løbende siden 2015, bl.a. med kvalitative interviews minimum hvert andet år. Materialet udgør her 73 kvalitative interview.
- Interview med yderligere syv mentorpar (mentorbarn og mentor), der har været tilknyttet Lær for Livet i minimum halvandet år. Materialet udgør 25 kvalitative interview.
- Interview med Lær for Livets programleder for læring, Gertrud Kern-Jespersen, programleder og teamchef Kristine Bang Andreasen samt tidligere programleder for frivillighed, Stine Hamburger.

- Data fra Lær for Livets årlige spørgeskemaundersøgelser til alle mentorerne omkring deres oplevelser af mentorforløbet.
- Data fra Lær for Livets interne statusrapporter.

Interviewmaterialet udgør overvejende interviews af minimum 30 minutters varighed og typisk inden for intervallet 45-90 minutter. Interviewene er transskriberet og analyseret med det formål at finde empiribaserede mønstre og tematikker ud fra en bredere tematisk ramme defineret i henhold til de overordnede problemstillinger for rapportens tre dele. Det har været hensigten at få respondenterne til med egne ord at gå i dybden med og fortælle om deres oplevelser, erfaringer, og synspunkter, og kodning af interviewmaterialet er således foretaget som en meningskondensering, der bygger på de forskellige respondents forståelse og selvforståelse af bl.a. egen og andres praksis, mål, roller, positioneringer.

Learning camp – læringsspring eller det lange seje træk?

De første år lagde Lær for Livet vægt på campene som intensive læringsforløb med opmærksomhed på testresultater i forhold til børnenes læringsløft i dansk og matematik. Men efterhånden som det viste sig, at børnenes skolefaglige læringskurve fladede ud i månederne efter særligt den første to-ugers sommer camp, ændredes Lær for Livets forventninger til camp-forløbet. Fra at skulle skabe hurtige skolefaglige resultater, blev campene i højere grad et vigtigt led i det ”lange seje træk”, der over flere år skal styrke de anbragte børns faglige, personlige og sociale udvikling. Udover at iværksætte forskellige brobygningstiltag med det formål at styrke mulighederne for at kunne følge op på og videreføre nogle af de læringsprocesser og aktiviteter, som børnene havde profiteret af på learning camp, blev opmærksomheden skærpet på mulighederne for at styrke børnenes livsduelighed og evner som vedholdenhed, selvregulering, optimisme og åbenhed.

Med til historien hører her, at følgeforskningen via kvantitative skolefaglige testdata og statistiske effektanalyser nok kunne pege på fremgang i børnenes skolefaglige udvikling i de første år, men der var tale om meget moderate positive tendenser, mens de sideløbende kvalitative studier via interviews om børnenes oplevelse af at være på learning camp tegnede billedet af, at mange af de deltagende børn i høj grad profiterede både fagligt og socialt af de to ugers campforløb og ikke mindst af de personlige succesoplevelser, som de oplevede her, og de fællesskaber, de blev en del af.

Sideløbende kan konstateres, at Lær for Livet i de senere år har oplevet en dalende interesse fra kommunerne for at visitere anbragte børn til Lær for Livet-læringsprogrammet. Hvor der i 2016 startede 99 nye learning kids på deres første camp, var tallet i 2019 dalet til 33 børn. Samtidig har Lær for Livet registret, at der er et stort frafald af tilmeldte børn til de årlige tredages camps, jo længere de kommer i det seksårige forløb som Lær for Livet-deltagere.

Disse forhold har medført, at Lær for Livet har foretaget forskellige justeringer af konceptet og camp-modellens form, indhold, mål og målgruppe. De centrale ændringer kan sammenfattes som følgende:

- Fra udpræget fokus på børnenes umiddelbare faglige resultater til i højere grad at tænke i "det lange seje træk" og herunder bidrage til at styrke børnenes livsduelighed og non-kognitive dispositioner.
- Ændring af målgruppen til også at omfatte ikke-anbragte socialt udsatte børn; bl.a. begrundet i, at kommunerne i stigende omfang anbringer færre børn og i stedet anvender forebyggende sociale foranstaltninger.
- Satsning på en slags kommunal 'puljeordning', hvor nogle kommuner kan etablere et tættere partnerskab og visitere en større gruppe af kommunens udsatte børn til Lær for Livet; bl.a. inspireret af et 'pilotprojekt' med Esbjerg Kommune i 2018, og senest med eksempel på, at private fonde medfinansierer dele af de kommunale udgifter forbundet med kommunens børns deltagelse i læringsprogrammet.
- Minimering af den første camp fra 14 dage til 10 dage; bl.a. på baggrund af at for mange børn i løbet af de fjorten dage mister 'pusten' med øget konfliktniveau, hjemve og hjemsendelse til følge.
- Justering af camp-strukturen, hvor de første tre camps er uændrede, men for de efterfølgende fem camps bliver det tema-camps på tværs af årgangene med emner som eksamenstræning, personlig udvikling, dansk og matematik; bl.a. begrundet i det dalende antal tilmeldte børn til den hidtidige camp-model efter learning camp 3 og ønske om et mere fagligt betonet tilbud.

Hvad det kommer til at betyde for Lær for Livets camp-kultur i de kommende år, er det endnu for tidligt at vurdere. Ændringerne kan være et muligt signal om, at den hidtidige camp-model med fokus på det særlige fællesskab, der kan opbygges i kraft af, at alle er anbragte børn, der derfor har noget tilfælles, og som har muligheden for at etablere og vedligeholde særlige venskaber med andre børn fra samme årgang over mange år, ikke kan vedblive at være et unikt 'brand' for Lær for Livets learning camps.

Mentorordningen - den langvarige, frivillige mentorrelation

I del 2 ser vi på hvilke forhold, der kan være med til at fremme en langvarig mentorrelation, hvor det er Lær for Livets ambition, at mentor skal udgøre en stabil, kontinuerlig voksenstøtte for mentorbarnet i op til seks år.

De længerevarende mentorforløb viser sig at give tid og plads til, at ordningen undervejs kan tilpasse sig og modsvare mentorbarnets mentale, sociale og faglige udvikling og derved på forskellige tidspunkter givne behov og interesser. Fælles interesser og indbyrdes kemi

kan også iagttages som afgørende for et succesfuld forløb, og en styrket relation mellem mentor og mentorbarn, og personlighed og engagement og en vis tolerance kommer her til at fremstå som væsentlige elementer for at opretholde en længerevarende mentorrelation.

Når vi ser på, hvordan mentor og barn typisk organiserer samværets form og indhold viser det sig, at de fleste forløb følger Lær for Livets retningslinjer og har et skolefagligt udgangspunkt med matematik og dansk som omdrejningspunkt. Men over tid tages en drejning i retning hen imod mere sociale og kulturelle aktiviteter såvel som en målrettet træning af barnets sociale kompetencer.

Det viser sig blandt andet gennem respondenternes forskelligartede beskrivelser af, hvornår de oplever at være henholdsvis socialt eller fagligt rettet, samt hvorvidt mentorordningen skal forstås og håndteres som primært skolefagligt eller socialt orienteret i samvær og aktivitet mellem mentor og mentorbarn, der for mange mentorpar er nogle timer ugentligt. Et karakteristisk mønster i samvær og aktiviteter er, at fokus i starten af mødet er det skolefaglige, hvor der så mod slutningen af mødet mellem mentor og mentorbarn sættes tid af til andre fælles aktiviteter. Senere i forløbet, når forholdet er mere konsolideret, bliver formen mere flydende mellem skolefaglige og andre aktiviteter, herunder dialoger af mere personlige karakter, og for de meget langvarige mentorforløb fortæller flere mentorer, at det faglige træder i baggrunden, da der ikke er de store faglige vanskeligheder for mentorbarnet i skolen, og så er der tid til andet under samværet.

Blandt de interviewede mentorer og mentorbørn er der kun et mentorpar, der over tid har fastholdt mentorrelationen som primært af skolefaglig karakter, og generelt tegner mentorbørnene et billede af, at de oplever deres mentor som noget andet og mere end en ekstra 'skolelærer'. Disse indtryk er fra de mange interview med mentorer og mentorbørn, der er inde i en længerevarende og stabil mentorrelation. Det må suppleres med, at der i sagens natur er andre mentorforløb, der ophører på grund af dårlig 'kemi', mentorbarnets fravalg af mentorordninger, ændringer i mentorbarnets eller mentorens livssituation o.l.

Et indirekte indtryk af omfanget heraf er, at vi i februar 2019 udarbejdede en kvantitativ oversigt over antal børn på årgangene 2014 til 2018, der på det tidspunkt ikke var tilknyttet en mentor. Her viser det sig eksempelvis, at for learning kids årgang 2016 var 40% i februar 2019 – altså omkring 2 ½ år efter starten på Lær for Livet – ikke registreret som værende i et mentorforhold.

Et sammenfattende indtryk af Lær for Livets mentorordning er:

- Både nationalt og internationalt er Lær for Livets mentorordning unik i kraft af, at den fra starten af læringsprogrammet var designet som et længerevarende tilbud til mentorbørnene. Helt op til seks års varighed.

- Mentorordningens langvarige og frivillige aspekt med tid til at opbygge et personligt engagement og fælles interesseflader kan betragtes som afgørende for et succesfuldt mentorforløb og medfører for en del mentorforløb en stærk, ofte familiær, relation, der strækker sig ud over mentorordningens formelle rammer.
- Trods forskellige definitioner af det sociale og det faglige, og forskellige forståelser af, hvordan man arbejder med henholdsvis det ene eller det andet, træder disse aspekter frem som sammenhængende elementer jo længere, mentorforløbet varer.
- Lær for Livets øgede fokus på mentorordningen som mere end et skolefagligt ekstra tilbud har gennem årene været medvirkende til, at mentorprofilen er justeret fra at være minimum en mellemlang videregående uddannelse ved starten i 2014 til nu at være minimum en ungdomsuddannelse. En justering, der dog også må ses i forhold til vanskelighederne ved at finde egnede mentorer med den oprindelige profil især uden for de større byer.
- I dag er Lær for Livets fordring i forhold til nye mentorer, at de skal være indstillet på et længerevarende mentorforløb med en nedre tidsgrænse på 1½ år som absolut minimum. Nye mentorer gennemgår forud for en mentoraftale et omfattende screenings-forløb for blandt andet at vurdere, om ansøgeren kan honorere forventninger/krav som dette.

At Lær for Livet med tiden har modereret deres succeskriterier fra en resultatfokuseret indsats på den faglige front til at omfatte mentorbarnets personlige og sociale udvikling i et længerevarende perspektiv, præger ikke kun indsatsen på de forskellige learning camps, men altså også ambitionerne i forhold til mentorordningen. Lær for Livet synes gradvist at justere ind efter, at det faglige og sociale samspil må ses som noget sammenhængende og gensidigt konstituerende.

Brobygning og samarbejde – en udfordrende opgave

Den tredje del af rapporten omhandler Lær for Livets brobygningsdel, og hvordan læringsprogrammet har udviklet sin brobygningsdel siden etableringen af denne tredje kerneindsats tilbage i 2016. Denne del af rapporten fokuserer også på, hvordan de anbragte børns støttepersoner – og her særligt mentorerne – oplever, at samarbejdet på tværs fungerer, og hvilke muligheder og barrierer, der i den sammenhæng er i spil.

Når vi ser på Lær for Livets brobygningsdel, og på hvordan læringsprogrammet har udviklet den siden etableringen i 2016, kan vi se at kommunikationen på tværs af de anbragte børns netværk har været udfordret, og at læringsprogrammet løbende har været nødt til at justere deres brobygningstiltag i bestræbelserne på at skabe bro mellem eller til de anbragte børns forskellige læringsarenaer.

Afgørende for etableringen af Lær for Livets brobygningsprogram var konkret, at der efter den første learning camp ikke var nogen, der fulgte op på LC-aktiviteterne, og at lærerne fra børnenes hjemskoler ikke oplevede sig som tilstrækkeligt involverede i og informerede om læringsprogrammet. Disse erfaringer kom til at danne grundlag for de første målrettede brobygningstiltag i 2016, og flere tiltag kom efterhånden til:

- **Første tiltag (2016):** Forsøg på optimering af kontakt til børnenes respektive hjemskoler og lærere. Dette initiativ styrkede dog ikke kommunikationen med skolerne, og skabte tværtimod en næsten endnu dybere kløft mellem Lær for Livet og skolerne, idet camp-teammedarbejderne og skolelærerne på børnenes hjemskoler havde svært ved at mødes omkring et fælles blik på børnenes faglige resurser og deres muligheder og finde fodslag mellem Lær for Livets faglige læringstilgang og de strukturelle rammer og faglige undervisningsformer og mål, som hjemskolernes lærere er underlagt.
- **Andet tiltag (2016/2017):** Optimering af kontakten til anbringelsesstederne ved at afholde workshops for anbringelsesstederne, når de alligevel skulle afhente børnene ved afslutning af learning camps. Dette tiltag viste sig at blive en succes.
- **Tredje tiltag (2017):** Endnu et forsøg på at bygge bro til hjemskolerne, dels ved at lade kontakten ske gennem anbringelsesstederne, dels ved at udarbejde et (ift. tidligere) mere overskueligt materiale til udveksling af viden omkring børnene.
- **Fjerde tiltag (2018/2020):** På forsøgsbasis et nyt koncept, hvor strategien er at lave en samarbejdstale eller partnerskab med en kommune om, at de på én gang tilmelder et større antal af kommunens socialt udsatte børn med læringsvanskeligheder til Lær for Livet.

Mentorernes position i samarbejdet – ude i periferien?

Ser vi nærmere på mentorerne og deres organisering og positionering i læringsprogrammet såvel som blandt de anbragte børns øvrige netværk. Det viser sig her, at mentorerne ikke systematisk involveres i samarbejder på tværs, og blandt andet sjældent orienteres om mentorbarnets faglige, sociale og personlige forhold. Mentorerne kommer til at stå meget alene, særligt i starten, og skal selv finde ud af at gebærde sig som en ny 'voksenven' i barnets liv og blandt barnets øvrige netværk. Hvorvidt mentorerne inviteres eller på sigt involveres i det tværgående samarbejde eller om mentorerne forbliver i en mere perifer position blandt barnets øvrige netværk, fremstår som meget vilkårligt og afhængigt af deltagernes personlige dispositioner, sociale indstillinger og indbyrdes kemi.

Lær for Livets grundtanke og udgangspunkt for mentorordningen – at børnene skal have en voksen for sig selv – kommer i den sammenhæng til på den ene side at virke positivt ind på mentorernes relation og interaktion med mentorbørnene, fordi mentorerne ofte kører deres eget forløb sammen med børnene, men på den anden side også som konstituerende for, at

mentorerne positioneres ud i periferien. En position, som nogle mentorer oplever som frustrerende og ensomt og andre som frigørende og mulighedsskabende.

En væsentligt pointe i forbindelse med den uklare samarbejdsorganisering er, at der blandt respondenterne er usikkerhed om, hvem der egentlig har ansvaret for ordningen, når den først er sat i værk, og hvem der derfor skal styre slagets gang. Sammenholdt med at ordningen er frivillig, og i den forbindelse kan kategoriseres som en løst struktureret og forhandlingsorienteret foranstaltning uden ekstern styring, er det vanskeligt at gennemskue, hvem initiativet og ansvaret er tiltænkt, og i hvilken grad at mentorordningen skal eller kan styres ude fra.

Mentorerne synes således ikke på systematisk vis at blive inddraget i det tværgående samarbejde og kommer ikke nødvendigvis til at bidrage til en fælles målsætning og en fælles helhed, og samarbejdet kan således i højere grad kategoriseres som et *flerfagligt samarbejde*, hvor de forskellige professionelle arbejder parallelt på den samme sag og ikke nødvendigvis har indblik i hinandens interesser, opgaver og vilkår.

Flere forskningsstudier peger i retning af, at det ikke er uvæsentligt, hvordan anbringelsesområdet er organiseret, sektorielt såvel som institutionelt, og vi diskuterer, hvordan disse forhold kan have betydning for de mulighedsbetingelser, herunder interesser, prioriteringer, handlinger m.m., som knytter sig til et manglende skolefagligt fokus i anbragte børns liv i almindelighed såvel som for mentorordningerne og mentorernes perifere rolle og position i særdeleshed.

Mentorernes samarbejdsforhold og komplikationer kan sammenfattes som følgende:

- Kommunikationen og samarbejdsorganiseringen på tværs af de anbragte børns netværk og forskellige læringsarenaer fremstår som vilkårlig og vilkårligt bestemt, og mentorerne involveres ikke i samarbejdet på tværs og orienteres sjældent om mentorbarnets faglige, sociale og personlige forhold.
- Uklarhed omkring, hvem der har ansvaret for den af Lær for Livet etablerede frivillige mentorordning, når først ordningen er sat i søen. Hvem skal udvise initiativ, skabe kontakt, etablere og opretholde samarbejdstiltag og forløb, etc.
- Samarbejdsforhold og muligheder inden for anbringelsesfeltet er betinget af strukturelle, organisatoriske og juridiske vilkår og rammer, der hæmmer en skolefaglig fokusering.
- Anbringelsesområdets organisering synes deslige at være konstituerende for et manglende skolefagligt fokus i anbragte børns liv såvel som for mentorordningerne og mentorernes rolle og position.

Et sammenfattende indtryk af, brobygning og samarbejde i forhold til de frivillige mentorerne, der udgør en væsentlig del af Lær for Livets konkrete indsatser, er en kompleks problematik. På den ene side er deres rolle tænkt som den engagerede 'voksenven', hvis resurse

i forhold til mentorbarnet er ikke at være en del af de professionelle aktøres domæner, hvad enten det er plejeforældre, lærere, sagsbehandlere, m.fl. På den anden side er de en del af Lær for Livets mentorkorps med 'bundne' opgaver og retningslinjer for deres indsats; en opgave der kan forudsætte viden om og mulighed for at have indflydelse på, hvad der sker blandt de mange professionelle aktører rundt om barnet.

Lær for Livet nu og fremadrettet

Lær for Livets overordnede mål med læringsprogram er at styrke anbragte børns skoletrivsel og skolepræstationer qua intensive læringsforløb på de kortere learning camps såvel som længerevarende kontinuerlige mentorforløb med et fagligt fokuseret indhold. Samtidigt skriver Lær for Livet sig ind i en aktuelt trend om gennem forskellige brobygningstiltag at facilitere deltagelse og overgange i skole- og uddannelsessammenhænge med det formål at styrke de deltagende Lær for Livet-børns skolefaglige præstationer, motivation for og parathed til fortsat uddannelse efter afslutningen af folkeskolen.

Med det skolefaglige fokus skriver Lær for Livet sig således i sit udgangspunkt op imod en *socialpædagogisk orientering*, der særligt over for udsatte og anbragte børn har tradition for i et kompensatorisk perspektiv at prioritere sociale og mentale indsatser med henblik på at gøre børnene *parate* til skolefaglig læring.

Et gennemgående indtryk under udarbejdelsen af rapporten er dog, at Lær for Livet gennem årene har modereret deres oprindelige tilgang, hvor Lær for Livet i starten først og fremmest prioriterer et skolefagligt fokus for nu i højere grad at skrive sig ind i en mere traditionel socialpædagogisk orientering med øget opmærksomhed på børnenes sociale, mentale og emotionelle vanskeligheder. Nok fastholder Lær for Livet en stærk skolefaglig præference i læringsprogrammet, men med øget fokus på at medtænke og involvere de mere non-kognitive forhold og blikket for de emotionelle og sociale vanskeligheder, der karakteriserer mange af de børn, der deltager i Lær for Livet. *Livsduelighed* og *mentalisering* er nu nogle af Lær for Livets nøglebegreber, og det forudsætter en flerfacetteret pædagogisk og psykologisk forståelse og tålmodighed til at vente på, at resultater af indsatserne viser sig. *Et langt lærerigt træk*, som de selv formulerer det i titlen på den beskrivelse af Lær for Livets virksomhed og idégrundlag, de udgav i starten af 2020.

Her er det værd at notere, at Lær for Livet fra starten i 2013 har haft en relativt åben struktur, hvor det har været muligt at justere de forskellige indsatser, både rammerne og indholdet, og denne fleksibilitet og åbenhed for justering og forandring har været med til at skabe et læringsprogram, der har mulighed for at tilpasse sig de behov, betingelser og nye videnshorisonter, der viser sig undervejs.

Lær for Livet har oplevet en dalende interesse fra kommunerne for at visitere anbragte børn til læringsprogrammet. Samtidig har Lær for Livet konstateret, at der er et stort frafald af

tilmeldte børn til de årlige tredages camps, efterhånden som børnene bliver ældre. Desuden har der også vist sig at være et relativt stort frafald af børn i mentorordninger, og det har gennem alle årene været vanskeligt at rekruttere tilstrækkeligt mange mentorer især uden for de større byer. Disse forhold har ført til større og mindre justeringer undervejs af både camp-modellen, mentorordningen og brobygningsdelen.

I 2020 tegner alt på, at den kommende 8. årgang learning kids får knapt 100 nye deltagende børn, der på grund af Corona-pandemien fordeles på fire forskellige lokaliteter rundt om i landet. At læringsprogrammet således undervejs har været åben for justeringer i både stort og småt, ser ud til at være afgørende for, at Lær for Livet trods nedgangen i antallet af tilmeldte i de seneste år, stadig lykkes med at gøre sig attraktiv som et relevant tilbud til kommunerne og de af deres socialt udsatte børn, der har det svært i skolen.

Indledning

Lær for Livets første dimissions-camp 2019 – ”Venskaber for livet”

”Venskab”, ”faglig viden”, ”fællesskab”, ”udadvendt”, ”maden har været god”, ”udfordringer”, ”selvtillid”, ”bedre forståelse af sig selv” og ”samarbejde” er svar på spørgsmålet om, hvad der har været betydningsfuldt ved Lær for Livets læringsprogram.

Ordene er sagt af de børn, som deltog i Lær for Livets afslutnings-camp for årgang 2013. Det er den første årgang, der efter seks år under Lær for Livets læringsprogram er nået til vejs ende. Campen er ikke bare en afslutningsweekend, det er en dimissions-weekend med fest lørdag aften kun for børn og campmedarbejdere og dimissions-ceremoni søndag, hvor børnene og deres mentorer får overrakt et diplom, der viser, at nu har de gennemført Lær for Livets læringsprogram for anbragte børn. Her er samlet 11 børn ud af 18 mulige, da årgang 2013 altid har været en lille årgang, der har fungeret som en pionerårgang for Lær for Livet, og flere af børnene fortæller da også med smil på læben, at de har følt sig som ’prøvekaniner’.

Som børnenes beskrivende ord afslører, er Lær for Livet mere og andet end blot et fagligt læringsprogram for gruppen af anbragte børn og unge. Det har været alt fra faglig og personlig læring til gode oplevelser og til ”Venskaber for Livet”, som flere af børnene skriver på deres plancher om, hvad de tager med fra programmet. Venskaber er også det tema, som overskygger hele weekenden – et tema der allerede fra de første camps har været gennemgående i de deltagende børns beskrivelser af noget særligt ved Lær for Livet.

Velkendte omgivelser og stemning – med venskaberne i fokus

Ved ankomsten til afslutningscampen er rammerne, som de plejer at være til Lær for Livets læringscamps. Den velkendte røde løber er rullet ud, Lær for Livets slogans: *”Vi bliver ved”, ”Vi udfordrer os selv”* og *”Vi gør det sammen”* hænger på plakater rundt omkring i alle rum og på gangene, som de plejer. Der er derudover suppleret med bannere, hvor mentorer udtaler forskellige positive tilkendegivelser omkring deres mentorskab for de anbragte børn og unge. Børnene mødes denne gang ikke med en stor velkomstseance, som er kendetegnet ved de andre camps, men modtages med åbne arme og lange knus af campens voksne – og i særdeleshed de voksne, som har været sammen med børnene på tidligere camps, hvor de voksne alle skal høre, hvordan børnene har det, og hvad der er sket, siden de har set dem sidst.

Denne camp er også anderledes end dem, Lær for Livet plejer at afholde. Samhørigheden blandt børn og voksne viser sig fra første sekund. Alle knuser og spørger ind til hinanden, nogle løfter hinanden og bærer rundt på hinanden, alle kender tydeligvis hinanden godt. Dette medfører den velkendte stemning, der som oftest opstår på Lær for Livets learning camps. En stemning af glæde, smil og smådrillerier.

Ved tidligere camps, særligt de første camps, tager denne stemning tid at opbygge og vedligeholde gennem overvældende velkomstscener og 'high fives' blandt alle børn og voksne, gentagne 'boogaloos' camp-dans, camp-sang samt vedvarende påmindelser om at overholde "God camp-stil" og huske på Lær for Livets tre slogans. Dette er ikke nødvendigt ved denne afsluttende camp. Her bruger børnene selv aktivt sloganet "*Vi gør det sammen*", som børnene siger til hinanden i små og større sammenhænge, og de minder hinanden om "God camp-stil" med ironi i stemmen, når der opstår smådrillerier. Det er tydeligt, at de foregående mange camps og flere år i Lær for Livet-regi har sat sine tydelige spor hos børnene, der fuldt ud har indoptaget både den retorik og væremåde, som Lær for Livets camp-medarbejdere har haft til hensigt at indføre hos børnene. Årgang 2013 bliver af camp-medarbejdere karakteriseret som en årgang, der "*altid gør, hvad der bliver sagt*", og gennem weekenden er der da heller ikke skyggen af skænderier hos de elleve deltagende børn eller større irettesættelser fra camp-medarbejdernes side.

Weekendens agenda står i 'hyggens tegn' uden fagligt indhold af karakteren matematik og dansk, som fyldte indholdet på flere af de tidligere camps. I stedet er fokus på, hvad børnene tager med fra Lær for Livet i form af spørgsmål og øvelser som: "*Hvad har været betydningsfuldt for dig ved Lær for Livet*", eller "*Hvad er det vigtigste, du tager med fra Lær for Livet*". Svarene og indholdet af øvelserne er, som først beskrevet, faglig og personlig udvikling, gode oplevelser, grænser der er blevet overskredet og ikke mindst venskaber. I forlængelse heraf har camp-medarbejdere også lagt flere aktiviteter ind i weekenden, der omhandler, hvordan børnene i fremtiden kan holde kontakten med hinanden ved lige, nu hvor de ikke længere kommer på camps. Dette punkt er vigtigt for børnene, og de planlægger i løbet af weekenden, at de skal mødes i et sommerhus alle sammen, og glæden bryder da også ud blandt børnene, da Lær for Livets direktør Illa Westrup Stephensen søndag til dimissionsceremonien kunne afsløre, at der er fundet penge til, at børnene kan få en årlig reunion-dag, hvor de alle sammen vil blive inviteret over på Lær for Livets hovedsæde på Nørrebro i København.

Igen afslører børnenes reaktion, hvor glade de er for at have været en del af Lær for Livet og ikke mindst deres glæde for hinanden. Som flere af børnene fortæller hinanden og de voksne i løbet af weekenden, er de "*blevet hinandens familie*", og flere betegner de andre som "*deres ældste venner*". Børnene forklarer, at da mange af dem er flyttet meget rundt i deres liv, er disse venskaber gennem de sidste seks år med andre Lær for Livet-deltagere blevet til venskaber, som de har kunnet holde ved lige. Børnene tegner ligeledes det billede, som allerede

var tydeligt ved de første camps, at det er venskaber på en anden måde, de har med hinanden, end de venskaber, de har med andre børn. For her er alle i "*samme båd*", alle er anbragte børn og unge, og flere af børnene fortæller, at her kan alle relatere sig til hinanden, ingen har ondt af hinanden eller har medlidenhed med hinanden over, at man er anbragt. I stedet møder man her hinanden med den store forståelse, som kun kan være til stede, når man deler erfaringer og livssituation.

Kort om læringsprogrammet Lær for Livet

Lær for Livet er et landsdækkende læringsprogram for anbragte børn. Programmet så som nævnt dagens lys i 2013 og har til formål at prøve at vende de negative statistikker, der er, når det kommer til anbragte børns skolehistorik, hvor anbragte børn ikke klarer sig så godt som deres jævnaldrende. Tendenser som fortsat bliver bekræftet i de årlige socialpolitiske redegørelser fra Børne- og Socialministeriet over blandt andet udviklingen i uddannelsesforhold for udsatte børn og unge.

Udover konkret *fagfaglig læring* arbejder programmet også med at styrke de anbragte børns *livsduelighed*, som Lær for Livet betegner det. Livsdueligheden, der ligeledes skal være med til at bane vejen for, at børnene kan klare sig bedre i uddannelsessystemet. Lær for Livet skriver i forlængelse heraf om programmet: "*Gennem programmet øger vi børnenes selvværd, giver dem faglige succeser og styrker deres tilhørsforhold til skolen. Tilsammen skal det skabe fundamentet for, at børnene kan gennemføre en ungdomsuddannelse og på sigt skabe et godt liv for sig selv*". Og videre: "*Lær for Livets læringsprogram kører over en seksårig periode for hvert barn og bygger på tre indsatsområder: learning camps, en frivillig mentorordning og en brobygningsindsats*".¹

Til at dokumentere læringsprogrammet indgik Egmont Fonden tilbage i 2014 en aftale med DPU, Aarhus Universitet, om følgeforskning af programmet frem til 2018, som undervejs forlængedes til 2020. Denne publikation er den femte fra følgeforskningen. Hvor to publikationer fra 2018 og 2019 i vid udstrækning er bygget op om kvantitative data med statistiske analyser, indgår i denne rapport først og fremmest empiriske beskrivelser og analyser ud fra et omfattende interviewmateriale af kvalitativt tilsnit. De to sidste publikationer er etnografisk inspirerede beskrivelser og analyser af to learning camps.

Rapportens opbygning

Overordnet har rapporten som formål at belyse det, vi betegner som Lær for Livets tre kerneindsatser, som er de fortløbende læringscamps, den frivillige mentorordning og brobyg-

¹ <https://laerforlivet.dk/om-laer-for-livet/vores-arbejde/>

ningsindsatserne mellem de forskellige aktører, der er omkring de deltagende børn: plejefamilierne og pædagogerne på anbringelsesstederne, lærere og pædagoger på børnenes hjemskoler og sagsbehandlere i de kommunale socialforvaltninger.

På denne måde håber vi at give læseren et indblik i, hvad et læringsprogram som Lær for Livet kan bidrage med blandt de anbragte børn og unge, hvilket konkret supplement Lær for Livet kan være for det dagligliv og skoleliv, de anbragte børn og unge ellers har, såvel som hvilke erfaringer og justeringer Lær for Livet har gjort hen ad vejen.

Del 1 omhandler Lær for Livets camp-model. Siden starten i 2013 har de årlige sommercamps for nye børn været Lær for Livets mest profilerede aktiviteter i medierne, men der afholdes for hver årgang Lær for Livet-børn også løbende efterfølgende camps, og selvom såvel disse som sommercamps er blevet justerede i form og indhold siden 2013, er et kendetegn fortsat den måde, hvorpå der arbejdes med at opbygges en camp-kultur a la den, der beskrives indledningsvist. Den kortere del 1 suppleres med de to selvstændige udgivelser af etnografisk inspirerede camp-rapporter fra årgang 2014 og årgang 2016.

I del 2 er temaet den frivillige mentorordning. Tankegangen bag den frivillige mentorordning er, at mentor skal være en stabil voksen for barnet. Lær for Livet skriver i forbindelse med mentorordningen følgende: *"Anbragte børn oplever typisk mange miljø- og skoleskift. Det kan betyde, at der sker talrige brud i børnenes relationer til andre mennesker – voksne som børn. Stabile relationer til stærke voksne er derfor afgørende for børnenes trivsel og succes i uddannelsessystemet."*² Lær for Livets frivillige mentorordning er unik i sin form på dansk grund grundet den langvarige karakter. Tilbuddet til de anbragte børn og unge, som optages i programmet, er nemlig en frivillig mentor i alle de seks år, programmet løber. En sådan langvarig mentorordning er et yderst sjældent syn, hvor vi som forskningsgruppe ikke er bekendt med, at der skulle være lignende mentorordninger, der strækker sig over et lige så langt tidsinterval.

Del 3 omhandler Lær for Livets brobygningsdel og belyser, hvordan Lær for Livet på baggrund af erfaringer med forskellige tiltag har udviklet deres brobygningsdel. Det er indsatser, der i hele læringsprogrammets levetid har haft vanskelige vilkår i forhold til at finde sin form og derfor har skiftet karakter samt ændret fokus undervejs. Især de første forventninger om et tæt samarbejde og informationsudveksling med de deltagende børns kontaktlærere på deres hjemskole led skibbrud allerede fra starten, og senere ændredes fokus til i højere grad at satse på plejeforældre og pædagoger på døgninstitutioner og opholdssteder som brobyggere mellem Lær for Livet og blandt andet sagsbehandlere og hjemskoler. Derudover handler del 3 om, hvordan støttepersoner omkring Lær for Livet-børnene, og her særligt mentorerne, oplever, at samarbejdet på tværs fungerer, og hvilke muligheder og barrierer der i den sammenhæng gør sig gældende. Disse tematikker og forhold diskuteres løbende og holdes op imod forskning og evalueringer omkring anbragte børn og unges skolegang,

² <https://laerforlivet.dk/om-laer-for-livet/vores-arbejde/mentorordning/>

herunder brobygningstiltag og samarbejdsorganiseringer i forbindelse med udsatte og anbragte børn og unges skole- og uddannelsesforløb for at belyse, hvilken rolle mentorordningen tilskrives som indsats både i forhold til barnet såvel som i forhold til det samlede samarbejde omkring barnet.

Del 1. Learning camp-modellen

Lær for Livet afholder hvert år forskellige learning camps, traditionelt fordelt på de enkelte årgange af learning kids.³ *“Learning camps er særligt tilrettelagte læringsforløb, hvor børnene løftes fagligt og socialt”,* skriver Lær for Livet om deres learning camps.⁴ Videre uddyber de, at *“Learning Camp (LC) tager afsæt i et gennemarbejdet uddannelsesprogram med tydelige mål og rammer, aktivering af alle læringsstile og fokus på aktiv læring, lege og spil som væsentlige elementer i undervisningen”*.⁵

Learning camps’ overordnede mål er at løfte anbragte børn såvel fagligt som personligt og socialt gennem et særligt tilrettelagt korterevarende læringsforløb, hvor der blandt andet arbejdes med tydelige mål og rammer, samt hvor aktiv skolefaglig læring prioriteres højt. De deltagende learning kids⁶ tager hjemmefra og er døgnet rundt sammen med andre Lær for Livet-børn og Lær for Livets medarbejdere, som består af administrativt og koordinerende personale fra sekretariatet samt lærere, socialpædagoger og andet personale, som Lær for Livet hyrer til at tage med på camps. Alle nye årgange er afsted på deres første touters camp (LC1), mens de efterfølgende camps er af kortere varighed.

Lær for Livets læringscamps – et overblik over perioden fra 2013 til 2020

Idéen om at etablere Lær for Livet som et selvstændigt signaturprojekt under Egmont Fonden modnedes i begyndelsen af 2010’erne. I 2013 startede ‘Årgang 1’, og for perioden 2013 til 2019 budgetteredes et beløb på knapt 50 mio. kr.⁷ Målet var, at tusind anbragte børn i løbet af perioden skulle blive ‘learning kids’.⁸ Forud for projektstart initierede Egmont Fonden i 2012 et omfattende vidensgrundlag om anbragte børn og skolefaglige udfordringer, og her pegedes blandt andet på følgende forskningsunderstøttede viden:

- *“Anbragte børn har ofte faglige huller (knowledge gaps) pga. miljø- og skoleskift.”*

³ Hvert år starter en ny årgang af learning kids i Lær for Livet, og som følge heraf kommer hver learning kid til at høre til årgang 2019, årgang 2018, årgang 2017 osv., alt efter hvilket år de er startet i programmet.

⁴ <https://laerforlivet.dk/om-laer-for-livet/vores-arbejde/learning-camp/>

⁵ Ibid.

⁶ Lær for Livet benytter ofte udtrykket ‘Learning Kids’ om de deltagende børn. I teksten her varierer vi sprogligt lidt med learning kids, børnene, deltagerne eller anbragte børn.

⁷ I 2020 har Egmont Fonden indgået et nyt partnerskab med Lær for Livet med en økonomisk ramme på 24 mio. kr. over fire år.

⁸ Dette meget ambitiøse mål over seks år blev undervejs droslet ned, og i perioden er knapt 500 børn startet på læringsprogrammet Lær for Livet.

- *"En stabil, gennemgående voksen har afgørende betydning for anbragte børns trivsel og uddannelsessucces."*
- *"Lærere, pædagoger, plejeforældre og anbragte børn selv har lave forventninger til børnenes faglige udvikling."*⁹

Dette vidensgrundlag kom til at spille en central rolle i design af Lær for Livet. At opbygge et læringsmiljø uden for skolen, der kunne udfylde faglige huller først og fremmest i grundfagene dansk og matematik, udmøntedes blandt andet i camp-modellen med korterevarende intensive læringsforløb, suppleret med en mentorordning med stabile gennemgående voksne, som kontinuerligt kunne arbejde med lektier og andre aktiviteter sammen med Lær for Livet-børnene. Endelig en brobygningsindsats mellem Lær for Livets camp-læringsmodeller og -strategier og kontaktlærere på børnenes hjemskoler med henblik på at fremme fælles viden om børnenes faglige progression og eventuelle nye og anderledes læringsaktiviteter i hjemskoleregi med muligheden for, at børnene kunne mødes med højere forventninger til deres faglige kunnen og sociale og personlige udviklingsmuligheder.

Lær for Livet skrev sig i starten af 2010'erne ind i en aktuel tendens med camp-modeller og intensive læringsforløb eller turbolæring, som det også kaldes.¹⁰ En af pionererne inden for intensive læringsforløb uden for skolens matrikel var True North.¹¹ Deres første camp var i 2007, og deres camp-koncept og læringssyn blev en stor inspirationskilde for Lær for Livet. De afholdt deres første camp på True North's matrikel i Snaptun, og det faglige og praktiske forløb blev gennemført af konsulentvirksomheden True North.¹²

Et år før Lær for Livets første camp startede i 2012 et andet større camp initiativ, Løkkefondens DrengAkademiet. Det var målrettet fagligt usikre drenge på 7. og 8. klassetrin, som fik mulighed for at deltage i en tre ugers sommercamp.

Egmont Fondens Lær for Livet målgruppe blev en anden social- og uddannelsespolitisk stærkt eksponeret gruppe udsatte børn og unge: Anbragte børn i alderen 10 til 13 år.¹³ To uger varede deres sommercamp, og læringsprogrammet var til forskel fra de øvrige camp-koncepter designet som et seksårigt forløb for de deltagende 'learning kids', hvor frivillige mentorer sideløbende med årlige camps skulle sikre kontinuitet over tid.

⁹ Egmont Fonden (2012). 'Signaturprojekt – Anbragte børns læring', uddrag fra side 6-8.

¹⁰ Læs evt. mere herom i Andersen, F.Ø. et al. (2019). 'Intensiv læring – relationer, mestningsoplevelser og transfer i det nye pædagogiske landskab' og Langager, S. (2016). 'Turbo på drengen – tidens pædagogiske hit'.

¹¹ <https://www.truenorth.dk/om-true-north-2/>.

¹² Egmont Fonden: 'Camp Report 2013'.

¹³ I 2016 ændredes det til aldersgruppen 9-13 år.

Korterevarende intensive læringscamps knopskød i første halvdel af 2010'erne, og Epinion kunne i en undersøgelse af det nyere fænomen opføre, at der i 2012 startede fire camp-initiativer, mens antallet i 2013 var 10, og i 2015 var det steget til 34 (Epinion, 2016, s. 9). Undervejs blev nogle af de nye initiativer og projekter bygget op omkring andre modeller end den 'klassiske' camp-model, og som et bidrag til overvejelser over, hvad nøglebegreber for en camp-model kunne være, foreslog Epinion i rapporten følgende:

"Blandt de faktorer, der gør den største forskel for eleverne [der deltager i intensive læringsforløb], fremhæves bl.a. et miljøskift, intensitet og høj normering, struktur, motiverede elever, en helhedsorienteret indsats samt engagerede og fagligt dygtige voksne. Til gengæld er det en helt central udfordring i læringsforløbene, hvordan man fastholder resultaterne, når eleven vender tilbage til skolen." (Epinion, 2016, s. 3).

Denne karakteristik indfanger meget præcist Lær for Livets camp-model, herunder udfordringerne med brobygning mellem børnenes oplevelser af andre læringsveje på campen og den skolekultur og de faglige metoder, de vender tilbage til på deres hjemskoler, hvilket er en problematik, der har været incitamentet for etableringen af Lær for Livets brobygningsdel, og som vi vender tilbage til i del 3.

I de følgende afsnit går vi i dybden med at identificere Lær for Livets camp-kultur såvel som de ændringer, der er sket med camp-modellen siden 2013. Som optakt en oversigt over sommercampene i (LC1) perioden 2013 til 2020.

Årgang	Antal børn på deres første camp	Antal camp-medarbejdere (lærere og socialpædagoger)	Voksne/børn ratio (voksen pr. barn)	Camp varighed	Sted I 2016, 2017 og 2018 fordeltes børnene på to parallelle camps
2013	19 børn	Ikke opgjort	-	14 dage	* True North Efterskolen i Snaptun
2014	105 børn	Ikke opgjort	-	14 dage	* Osted Fri- og Efterskole
2015	84 børn	45 voksne	1 voksen pr. 1,9 barn	14 dage	* Osted Fri- og Efterskole
2016	99 børn	56 voksne	1 voksen pr. 1,8 barn	14 dage	* Osted Fri- og Efterskole * Balle Musik- og Idrætsefterskole
2017	75 børn	78 voksne	1 voksen pr. 1 barn	14 dage	* Osted Fri- og Efterskole * Balle Musik- og Idrætsefterskole
2018	68 børn	80 voksne	1 voksen pr. 0,9 barn	14 dage	* Osted Fri- og Efterskole * Balle Musik- og Idrætsefterskole
2019	33 børn	66 voksne	1 voksen pr. 0,5 barn	10 dage	* Osted Fri- og Efterskole
2020 ¹⁴	Knap 100 børn	-	-	10 dage	* Fire camps i henh. Helsingør, Taastrup, Middelfart og Nørre Sundby -

Figur 1. Sommercamps i perioden 2013 til 2019

Antallet af deltagende børn har varieret meget gennem de seks år fra 'pionerholdet' i 2013 med kun 19 deltagende børn til 105 børn året efter og så en tendens til et dalende antal børn fra 99 i 2016 til 33 børn i 2019.

Antallet af campmedarbejdere (socialpædagoger og lærere) er nogenlunde konstant fra camp til camp, og derfor varierer antal voksne pr. learning kid en del på de forskellige årgange. På 2015-campen med en voksen pr. knapt to børn til to voksne pr. barn på 2019-årgangen. Årsagen hertil er, at Lær for Livet i 2015 indgik en aftale med Teach First Danmark¹⁵, der forpligter dem til at have deres Teach First lærerstuderende med som praktikanter på sommercamps. Her er andelen på eksempelvis 2019-årgangen 45 praktikanter ud af i alt 66 campmedarbejdere, hvor resten er fordelt på socialpædagoger og erfarne lærere.

¹⁴ Pga. Corona-situationen er Lær for Livets plan for sommercamp 2020 at dele de omkring 100 nystartende børn op på fire forskellige lokationer, således at der vil være 20-25 børn på hver camp-enhed.

¹⁵ Læs evt. mere om denne organisation på <https://teachfirst.dk/om-os/>.

På ingen af de camps, der foreligger børn/voksen ratiooplysninger for, har der været mere end to børn pr. voksen, og selvom der er tale om døgnophold, må det siges at være en meget god normering med muligheder for tæt kontakt mellem børn og voksne og at arbejde skolefagligt, socialt og pædagogisk med små børnegrupper. Og med voksenressurser til at håndtere problemer som særlige faglige vanskeligheder for nogle børn, hjemve, konflikter med videre.

Udvidelse af målgruppen

I figur 1 er antal deltagende børn, der forventes at starte på årgang 2020 opgjort til omkring halvfems. Denne markante stigning i forhold til især 2019-årgangen må ses i lyset af nogle af de justeringer af målgruppen af deltagende børn, som Lær for Livet har gennemført de seneste to år.

Den første større justering i 2018 var, at Lær for Livet fra typisk at have få deltagende børn fra de visiterende kommuner, indgik en aftale med Esbjerg kommune om at ekstraordinært mange børn fra kommunen – 24 børn i alt – blev deltagere i 2018-campen.¹⁶ De kommunale udgifter til at visitere et af kommunens børn er 50.000 kr. det første år og 15.000 kr. i årene herefter, og her valgte kommunen at lave en større investering i deres anbragte børns skolegang og med mange deltagere kan økonomien skrues anderledes sammen med forskellige tilskud. Samtidigt blev der basis for et tættere samarbejde (brobygning) mellem Lær for Livet og kommunens deltagende skoler fordi der var flere learning kids på de enkelte skoler.

Pilotforsøget med samarbejdet med Esbjerg kommune er fulgt op med årgang 2020, hvor der blandt de nye børn er en del, der er tilmeldt i grupper fra kommuner, der delvist finansierer deres udgifter blandt andet via fondsmidler¹⁷ og forskellige andre kommunale tilskudsordninger end dem, der er knyttet til anbringelsesområdet.

Denne mulighed for bredere dækning af de kommunale udgifter til børnenes deltagelse hænger sammen med den anden justering af målgruppen, Lær for Livet gennemførte i 2019. Det hidtidige kriterium for at blive deltager var, at barnet var anbragt ved starten på Lær for Livet. Det udvidedes til at også at rumme socialt udsatte ikke-anbragte børn. Blandt Lær for Livets begrundelser for denne ændring var en *"tendens til, at kommunerne anbringer færre børn*

¹⁶ I Langager, Torre, Kjeldsen og Frørup (2019) beskrives de forskellige kommunernes visitationsmønstre detaljeret, og for Esbjerg kommune er mønstret, at *"I perioden 2014 til 2017 havde der kun deltaget to børn fra kommunen i Lær for Livet, mens der i 2018 tilmeldtes 24."* (side 37). Den særlige aftale med Esbjerg kommune betød så også, at hvis den ikke var lavet, ville det samlede antal deltagende børn i 2018 være ned omkring 45.

¹⁷ Eksempelvis støtter Lauritzen Fonden Aalborg kommunes deltagende børn, så kommunens deltagerbetaling bliver mindre.

og unge og i stigende grad anvender forebyggende foranstaltninger i hjemmet.”¹⁸ I dag er dette optagelseskriterium ændret til ”1. Barnet skal enten være anbragt eller have forebyggende foranstaltninger, som kommunen anvender for at støtte udsatte børn og unge samt deres familier.”¹⁹

Ændringer i camp-strukturen

Den oprindelige camp-struktur fra 2013 bestod kun af tre camps for hver årgang learning kids. Den længere 14-dages sommercamp (LC1), en 5-dages camp (LC2) i efterårsferieugen tre måneder efter og en 3-dages camp (LC3) i Kr. Himmelfartsdagene året efter. De tre intensive læringscamps skulle udgøre starten på det seksårige Lær for Livet-forløb, hvor de sidste fem år først og fremmest skulle varetages via kontinuerlige mentorforløb på individuelt niveau.

Allerede året efter ændredes strukturen til, at der gennem hele Lær for Livet forløbet skulle være tilbagevendende årlige tredages camps for hver enkelt årgang, også for 2013-årgangen. Idéen var, at de fortløbende camps udover det faglige indhold skulle understøtte de deltagende børns opbygning af længerevarende venskaber og styrke oplevelsen af at være del af årgangsfællesskabet og den særlige Lær for Livet-kultur.²⁰

Erfaringerne med den nye årgangs camp-struktur levede dog ikke op til forventningerne for årgangene efter 2013. Her var det meget høj deltagelse i de tre første camps, hvorefter interessen for deltagelse på LC4, LC5 osv. ebbede ud, og der kunne registreres stort frafald blandt børnene, jo ældre de blev.²¹

I 2019 besluttede Lær for Livet derfor at ændre strukturen. Der blev ikke reduceret i antallet af camps, der fortsat er mindst otte i løbet af det seksårige forløb, de første tre camps på hver årgang er uændrede, men de efterfølgende fem årlige camps er blevet tema-camps, som Lær for Livet deltagere – alt efter interesse – kan tilmelde sig på tværs af årgangene:

”Efter det første år og de tre første Learning Camps bliver børnene inviteret på minimum én tema-camp om året. Ved at organisere camps i temaer, har børnene mulighed for at arbejde mere

¹⁸ <https://laerforlivet.dk/presse-nyheder/artikler/nyhed/?n=lr-for-livet-udvider-mlgruppen>.

¹⁹ Der er i alt tre optagelseskriterier, og de to øvrige er ”2) Barnet skal være mellem 9 og 13 år. Det vil sige, at barnet ved gennemførelsen af første Learning Camp skal være fyldt minimum 9 år og maksimum 13 år. 3) Barnet skal være kognitivt inden for normalområdet, dvs. være normalt begavet, men må gerne gå i specialklasse.” (Lær for Livet, 2020b, s. 7).

²⁰ Jf. indledningen med årgang 2013’s dimissions camp.

²¹ Denne udvikling er detaljeret beskrevet i del 2 i Langager, Torre, Kjeldsen og Frørup (2019). I dette notat peger data på et frafald fra den første camp (LC1) til den fjerde camp (LC4) på op mod 50 % (side 54).

dybdegående med et bestemt tema eller en bestemt fagdisciplin. Eksempler på temaer er eksamenstræning, personlig udvikling, overgang til voksenlivet eller dansk- og matematik-camp.”
(Lær for Livet, 2020a, s. 7).

Lær for Livet beskriver ændringen som en succes, hvad angår temainteresse og antal deltagere med temaet 'eksamenstræning' som den mest populære, men endnu er ændringen så ny, at det er for tidligt at konkludere på successen, og i baggrunden er der spørgsmålet om, hvorvidt skiftet fra årgangsfællesskabskulturen til temainteressesfællesskaber kan få betydning for børnenes oplevelser af ikke at deltage i en 'klassisk' Lær for Livet-camp.

Uanset svaret er et af Lær for Livets hidtidige kendetegn, den unikke camp-kultur med en særlig stemning, fælles ritualer og slogans og med mulighed for samtidig at knytte venskabsbånd, bibeholdt på de kommende årganges første tre camps; dog med endnu et ubesvaret spørgsmål om, hvorvidt ændringen i målgruppen fra kun anbragte børn til også at rumme ikke-anbragte børn vil svække et af de centrale hidtidige kendetegn for Lær for Livets fællesskabsforståelse, nemlig børnenes mulighed for at være sammen med andre børn i samme situation – at være anbragt uden for eget hjem.

Lær for Livets pædagogiske overvejelser over camp-konceptet

Efter den korte, mere faktuelle beskrivelse af udviklingstendenser i Lær for Livets camp-model går vi i det kommende afsnit mere i dybden med camp-kulturen og pædagogiske begrundelser for justeringer af camp-konceptet.

I 2014 og 2016 var forskningsholdet med på sommercamps og gennemførte etnografisk inspirerede feltstudier. Herigennem oplevede vi på nærmeste hold campenes pædagogiske koncept, form og indhold i både undervisningen og det sociale samvær og fik ikke mindst indblik i den helt unikke stemning, som bliver skabt på Lær for Livets camps.

En stemning, som der er åbnet op for i denne rapports indledende afsnit, og som bliver udfoldet i vores to camp-rapporter.²² Sammen med medarbejderinterview danner de referenc punkter for afsnittet, hvor ser nærmere på hvilke pædagogiske overvejelser og begrundelser for de justeringer af camp-modellen, der har været gennem årene, og hvilke elementer, som Lær for Livet stadigvæk holder fast i og ser som særligt værdifulde.

Som empirisk grundlag har vi interviewet fire camp-medarbejdere – tre lærere og en socialpædagog – som alle har været med på camps igennem flere år. Ligeledes har vi talt med programlederen for læring, Gertrud Kern-Jespersen, om de nyere ændringer i learning

²² Frørup, A. K., L. Ladefoged og S. Langager (2018) og Hald, C. L. og S. Langager (2018). Begge feltrapporter er tematisk sammenhængende med publikationen her og kan downloades som selvstændige rapporter.

camps, som hun har været med til at indføre, siden hun blev ansat i foråret 2018. Vi vil desuden løbende referere til observationer og interviews fra vores to feltrapporter fra læringscampene i 2014 og i 2016.

Lær for Livet har grundlæggende gennem de seneste seks år holdt fast i den samme camp-struktur, som de som nævnt valgte at ændre på i 2019; eksempelvis er første sommercamp for den opstartende årgang kortet ned til 10 dage. Det forklarer Lær for Livets programleder for læring, Gertrud Kerrn-Jespersen, med, at det er *”det rigtige for børnene”*:

”Vi har forkortet sommercampen fra 14 til 10 dage, fordi vi vurderer, at det er det rigtige for børnene. Vi ser, at sommercampen er en kickstart på programmet, og derfor er det vigtigt, at det er en lang camp, hvor de bliver rystet godt sammen og får det her tilhørsforhold til LfL, det tror vi godt, at vi kan nå på 10 dage. Men det er jo også startet som et program, som er inspireret af intensive læringsforløb, og dem er vi jo... kan man sige rykket lidt væk fra, vi tror ikke i samme grad, at man i løbet af de 14 dage kan fylde de faglige huller, der så gør, at man kommer hjem og så bare kan drible videre. Så det er ikke af afgørende betydning, om de er der 10 dage eller 14 dage, tror vi, ift. deres faglige udvikling på den lidt længere bane. [...] Når vi så har med en gruppe børn at gøre, som er omsorgssvigtet, så skal vi måske være endnu mere påpasselige med at tage dem væk hjemmefra alt for længe. Og så er der den der relation til hjemmet – at gøre det mere nænsomt, og så er der også det med at blive udtrættet i løbet af 14 dage [...]. Børnene bliver trætte i løbet af de 14 dage, og det øger konfliktniveauet, og det er der ikke nogen grund til at skulle derhen.” (Interview programleder for læring).

I citatet giver Kerrn-Jespersen flere grunde til, at de har kortet ned på programmet. Det er mere nænsomt med en lidt kortere periode, idet børnene i løbet af de 14 dage ofte bliver trætte, hvilket giver flere konflikter og flere børn, der forlader campen før tid, som programlederen for læring også nævner i interviewet.

I *”Fortælling fra en camp – Lær for Livets learning camp 2016”* tegner vi ligeledes billedet af trætte børn i løbet af tiden på campen, men også trætte og udmattede voksne, som i 2016 kun havde en enkelt fridag på 14 dages camp og kun få pauser i løbet af arbejdsdagen, som nemt kunne strække sig fra 7 morgen til 24 aften. I forlængelse heraf forklarer flere af camp-medarbejderne, at det stadigvæk er meget intenst at være på camp, men at det er blevet bedre, særligt grundet styrket samarbejde mellem medarbejderne, som vi vil berøre i afsnittet om *’Pædagogisk grundlag og styrket samarbejde blandt de voksne’*. Dertil kommer, at Lær for Livet fra 2019 har givet camp-medarbejderne to fridage undervejs på en sommercamp.

Under interviewet med programlederen kommer hun ind på, at de som læringsprogram har rykket sig fra at tænke, at de på bare fjorten dage fagligt kunne løfte de anbragte børn flere

'læringsår'²³ i dansk og matematik til at have mere fokus på bredere faglige, personlige og sociale læringsmål på længere sigt. Et perspektiv, som i øvrigt er i overensstemmelse med Lær for Livets egen beskrivelse af de forskellige mål med læringscamps, som det eksempelvis formuleres i 'Camp-håndbogen 2014':

- *"Barnet får et fagligt løft i læsning, dansk og matematik*
- *Barnet får lukket nogle af sine "faglige huller" i dansk, læsning og matematik*
- *Barnet får strategier til at styrke sin egen læring, som kan anvendes i nye og ukendte*
- *læringssituationer*
- *Barnet får styrket sit selv billede og sin selv tillid gennem udvikling af sine personlige og sociale kompetencer*
- *Barnet øger sin trivsel og selv tillid til at navigere i et udfordrende liv".²⁴*

Det første punkt handler om det generelle faglige løft og er det, programlederen for læring beskriver, at Lær for Livet på deres nuværende learning camps er gået væk fra som altdominerende omdrejningspunkt. Kerrn-Jespersen forklarer i forlængelse heraf, at det nu *"bliver mere vigtigt at få styrket børnenes oplevelse af at lykkes med at lære og give dem et afsæt for også at kunne gå hjem og være lærende hver dag, eller i hvert fald hver anden dag, i løbet af de seks år de er i programmet."* (Interview programleder for læring).

²³ Her refererer Kerrn-Jespersen til den meget store medieopmærksomhed, som Lær for Livet og andre camp-projekter som DrengAkademiet fik, da de offentliggjorde resultater fra faglige test gennemført på campenes første dag og sammenholdt dem med tilsvarende test i slutningen af campen. Her beregnedes effekten af børnenes læringsudbytte på de 14 dag ud fra såkaldte 'læringsår' inspireret af John Hattie og hans effektstudier omkring synlig læring. Op til tre 'læringsår' blev præsenteret, og det skulle beskrive, at børnenes testresultater var udtryk for et fagligt ryk fra f.eks. 3. til 5. klassetrinsniveau på kun 14 dage. Blandt fagfolk mødte tankegangen stor kritik, og da bl.a. vi i følgeforskningsgruppen statistisk kunne afkræfte, at de opsigtsvækkende faglige testresultater holdt stik 'på den længere bane', nedjusterede Lær for Livet forventningerne om markant skolefaglig progression blandt børnene i løbet af sommercampens 14 dage. Læs evt. mere herom og de statistiske effektanalyser i Kjeldsen, Torre og Langager (2018).

²⁴ Siden 2014 er de overordnede mål med learning camp-modellen ændret en smule og lyder nu "at børnene:

- *oplever et fagligt løft i læsning, dansk og matematik*
- *erhverver sig strategier til at styrke egen læring til anvendelse i nye og ukendte læringssituationer*
- *udvikler en øget lyst til læring, da det giver bedre muligheder for succes i uddannelsessystemet fremadrettet*
- *oparbejder et optimeret "mindset" gennem styrkelse af personlige og sociale kompetencer og dermed oplever øget trivsel, selv tillid, selv værd – værktøjer som kan styrke deres skolegang og hjælpe dem til at navigere under svære vilkår" (<https://laerforlivet.dk/om-laer-for-livet/vores-arbejde/learning-camp/>).*

I dag fokuseres mere på det *”lange seje træk”*, som Kern-Jespersen udtrykker det, og som også ofte har lydt fra Lær for Livets side under diverse præsentationer de seneste par år.²⁵ Hun fortæller ligeledes, hvordan de også nu vil have mere ’dybdelæring’ ind i campene. Campene har tidligere været kendetegnet ved skiftende undervisning, hvor børnene i høj grad har været aktive og ’leget læringen ind’. Dybdelæringen skal nu supplere dette læringsformat: *”Vi vil gerne en kombination af noget fysisk aktivt og så også noget, der handler om mere dybdelæring.”* fortæller programlederen.

Lær for Livet har ligeledes, som tidligere kort omtalt, ændret formen på de camps, som følger efter de første tre camps, så børnene nu kan vælge mellem forskellige tema-camps hvert år. I foråret 2019 kørte første tema-camp, som omhandlede eksamensforberedelse, og i efteråret kom den næste, som var en matematik-camp, efterfulgt af en *”Min fortælling”* camp, hvor børnene kunne lære at blive bedre til at fortælle deres egne historier. På spørgsmålet om, hvorfor de har valgt tema-camps, svarer programlederen, at det først og fremmest er fordi, de håber på, at nogle af børnene tager på flere camps om året, hvorefter hun uddyber:

”Det er der faktisk to hovedgrunde til: den ene er meget lavpraktisk, men dog en ret væsentlig grund, nemlig at hvis vi ikke lavede det om, så gik der 1,5 år, fra de var på LC3, til at de kom afsted igen, og så gik der så et år til, før de kom afsted igen. Og det lå så på en bestemt weekend, og hvis man ikke kunne den weekend, så kunne der gå 2,5 år mellem, at man mødtes. (...) det bliver på en eller anden måde lidt tyndbenet. Og der var faktisk en del frafald til de camps, så vi havde også nogle, kan man sige, halvdulde camps, og der ville vi hellere have helfulde camps.” (Interview med programleder for læring).

Lær for Livet oplevede, at eksamensforberedelses-campen fik en stor tilslutning fra Lær for Livet børn, og Kern-Jespersen tilføjer, at grunden til beslutningen om de tematiske camps også var, at: *”Det var for at styrke det faglige element i vores weekend-camps og på den måde i lidt højere grad give børnene noget med hjem, som passede til det, de ønskede sig. Men jo også at give børnene lidt mere voksenmulighed for at sige: jamen for mig er det vigtigt, og derfor vil jeg gerne. [...] Tage ud på en mere fri rejse rundt i Lær for Livet på forskellige typer camps, alt efter hvad der ligesom passer til dem, og hvad de synes, de har brug for, eller hvad de synes kunne være fedt, og så dimitterer de jo til sidst.”* (Interview med programleder for læring).

Sigtet med den nye tematiske camp-struktur synes dermed at være at skabe større fleksibilitet for børnene, men også at øge muligheden for at styrke den faglige læring på de senere camps. Flere af de interviewede børn på dimissions-campen i 2019 fortæller i relation til det faglige element i campene, at de fik mere fagligt udbytte af de første camps end af de senere,

²⁵ Og som også i versionen *”et langt lærerigt træk”* indgår i titlen på Lær for Livets nyligt udsendte rapport, hvor de selv beskriver deres foreløbige erfaringer og resultater (Lær for Livet, 2020).

hvor de beskriver deres udbytte af de senere camps som mere eller mindre udelukkende af social karakter. Eksempelvis forklarer et af børnene, at:

"(...) det har været helt igennem fantastisk. Vi har jo allesammen udviklet os både fagligt rigtig meget og så også rigtig meget socialt. Altså de første par camps fokuserede vi rigtig meget på det faglige, men alligevel var vi også sammen. Og de sidste par camps har været at skabe relationer og være sammen socialt og ligesom skabe en familie, en ny familie. Så det har været helt vildt fantastisk. Sådan bare at vide, at man altid har nogle, man kan stole på. Man har nogen, der ligesom kender en ind og ud." (Interview learning kid årgang 2013).

Flere af børnene fra årgang 2013 udtrykker dog en vis bekymring for, at der bliver lavet om i camp-strukturen, da en konsekvens heraf er, at børnene ikke længere kun vil komme på camps med deres egen årgang. Alle vil blive blandet på tværs af årgangene. Dette, frygter børnene, vil gå ud over det sammenhold, som de oplevede over årene udvikle sig inden for deres egen årgang. Programlederen for læring er opmærksom på, at dette kan blive en udfordring i den nye camp-struktur, men fortæller ligeledes, at de i Lær for Livet håber på, at *"børnene tager Lær for Livets overordnede fællesskab med ind"* (Interview med programleder for læring).

Stemningen, artefakter og virkemidler til skabelsen af et tilhørsforhold

Som berørt i det ovenstående er der mere på spil for såvel børn som voksne på learning camps end det faglige element. Sammenholdet og tilhørsforholdet til ens egen årgang og Lær for Livet bliver ofte berørt, når man taler med børn og camp-medarbejdere. I "Fortælling fra en camp – Lær for Livets learning camp 2016" beskrives indgående den stemning, som synes at være til stede på alle Lær for Livets camps.

Til at skabe den unikke stemning benyttes camp-dans, musik og 'boogaloos', hvor der eksempelvis synges "Tak for mad" efter morgenmad, frokost og aftensmad til køkkenpersonalet. Der gives 'high-fives' til børn og voksne, når de passerer hinanden på gangene, hvor der også rundt om på gangene hænger bannere med Lær for Livets tre slogans "Vi gør det sammen", "Vi udfordrer os selv" og "Vi bliver ved". De tre slogans italesættes ofte af børn og voksne sammen med "God camp-stil", der indebærer elementer som ingen mobning, og at alle skal kunne være med. Alt dette er med til at skabe den camp-stemning, som synes at gøre alle børn og voksne til en del af samme 'hele':

"Det er dog noget af det, nogle børn kan komme i tanke om at lade vær med at gøre, hvor jeg så siger: Prøv at høre her, hvis man skal kunne hoppe ind i det her, så er det fællesskabet, der styrer det individuelle, så man skal have et fællesskab at kunne koble sig på. Har man ikke lige fundet sig en ven eller noget, så skal der være et fællesskab, som hele tiden er det, der er styrende for

det her. Det kan man koble sig på, og man kommer på en boogaloo og føler sig som en del af noget, og det er det vigtigste i det her.” (Interview med socialpædagog på 2016-campen).

Lignende refleksioner afspejler sig i programlederen for lærings svar på spørgsmålet om, hvilken betydning hun oplever, at virkemidler som boogaloos m.m. har for stemningen: *”De der virkemidler de er ret gode til at skabe en oplevelse af fællesskab og tilhør”*. Oplevelser, som tre interviewede camp-medarbejdere også beretter om under deres interviews. Den ene af de interviewede medarbejdere bemærker desuden, at det også er med til at give børnene en helt anden oplevelse af de voksne omkring dem og giver børnene et tydeligt signal om, at de voksne rigtig gerne vil børnene (interview med camp-medarbejder 2019). To af de interviewede camp-medarbejdere bliver også hurtigt enige om, at der er ekstra fordele ved, at de voksne også går med på camp-dans eller nogle af de andre aktiviteter, som medarbejderne er en del af: *”Det er også, fordi vi er rollemodeller, fordi hvis vi tør at gå forrest og blotte os selv, som du siger, og lave fejl og tage lidt pis på os selv uden at gøre os til grin, så viser vi også bare børnene, at det er okay.”* (camp-medarbejder fra fokusgruppeinterview 2019).

At de voksne opfører sig anderledes end de voksne, som børnene er vant til at omgås, pointerer børnene også selv i deres fortællinger om at være på camp, og de beskriver det som noget meget positivt. Børnene beretter om, at de ikke kun glæder sig til at se de andre børn, men også glæder sig rigtig meget til at gense de voksne. Her oplever børnene også ofte, at det er de samme voksne, som er med på campene fra gang til gang, og det er efterhånden også en fast gruppe af camp-medarbejdere, som tager afsted fra gang til gang.

Pædagogisk grundlag og styrket samarbejde blandt de voksne

Et emne, som ligger i forlængelse af foregående afsnit, er medarbejdersamarbejdet. Et spørgsmål, som alle camp-medarbejdere giver udtryk for har ændret sig meget hen over årene og til det bedre. I *”Fortælling fra en camp – Lær for Livets learning camp 2016”* gav flere af medarbejderne i de opfølgende interviews efter campen udtryk for, at de oplevede samarbejdsvanskeligheder blandt medarbejderne, herunder i forhold til gruppen af Teach-First-lærerstuderende.²⁶

²⁶ Teach-First er en meritlæreruddannelse for akademikere, som gennem et toårigt graduate program kan få en læreruddannelse (<https://teachfirst.dk>). Denne gruppe udgør en stor del af medarbejderkorpset på sommercampene. Det er altså en lærergruppe, der for manges vedkommende ikke kan forventes at have megen undervisningserfaring på folkeskoleniveau og ingen faglig specialpædagogisk erfaring med for eksempel anbragte børn i læringsvanskeligheder og/eller socialt udsatte og mentalt sårbare børn.

En af de medarbejdere, der tilbage i 2016 giver udtryk for sine frustrationer på dette område, fortæller i dag, at hun oplever, at der er sket en stor forbedring omkring disse samarbejdsforhold:

"Og så tror jeg også, de er blevet bedre, jeg synes også, det er blevet nogle ... jeg ved ikke, om det er Lær for Livet, der er blevet bedre, eller om Teach-First'erne også bare finder nogle dygtigere og dygtigere folk.

Interviewer: Men du oplever ikke den der dem og os længere?

Medarbejder: Jeg synes nogle gange, det kommer til at lugte lidt af det også på sommercampen. Men jeg synes, der bliver hurtigt taget hånd om det." (Interview camp-medarbejder 2019).

Camp-medarbejderen beretter i interviewet om et bedre samarbejde mellem alle parter på campene, hvor hun også udtrykker begejstring over, at der med årene er kommet flere Teach-first-medarbejdere, så der nu nærmest er én medarbejder til to børn. De mange ekstra voksenhænder blev også tidligere fremhævet som frugtbart og medvirkende til, at børnene i højere grad følte, at de blev set og hørt (Frørup, Ladefoged og Langager 2018; Hald og Langager 2018). Og som en nyere ændring i forhold til de Teach-First-studerende, som er med på sommercamps, har Lær for Livet delt forberedelsen op over to gange i stedet for tidligere én gang, hvilket Lær for Livet håber bl.a. giver plads til mere refleksion over en længere periode (Programleder for læring).

For yderligere at styrke medarbejdersamarbejdet fortæller programlederen for læring, hvordan hun for nylig i samarbejde med nogle af de gennemgående camp-medarbejdere har udformet et pædagogisk grundlag for Lær for Livet:

"Jo. Jamen jeg startede der i foråret [2018] og hørte jo tit den der frase omkring Lær for Livets metode, hvor jeg sådan: hmm - men hvad er det? Altså jeg kunne læse lidt i camp-håndbogen. Og så var vi på camp i sommer, hvor der var nogle uenigheder mellem medarbejderne omkring, hvordan er det, vi skal håndtere nogle situationer, hvor jeg fik oplevelsen af, at de måske ikke var godt nok klædt på (...). Så derfor var det vigtigt for mig, at vi fik lavet et fælles grundlag, fordi vi skal ikke... det skal ikke være sådan en, en interpersonel konflikt, hvad det er for et fundament, vi står på, hvordan vi går til en problemstilling." (Interview med programleder for læring).

Som programlederen for læring forklarer, handler det i høj grad om at imødegå mulige konflikter og skabe et 'fælles sprog'. Hun forklarer endvidere, at de centrale træk i det nye pædagogiske grundlag er mentalisering og gode åbne relationer.²⁷

²⁷ Lær for Livets nye pædagogiske grundlag blev publiceret i en lille håndbog i 2019 (Lær for Livet 2019).

En af de camp-medarbejdere, som har været med til at udforme det pædagogiske grundlag, fortæller endvidere, hvordan hun forventer, at det i fremtiden bliver nemmere for alle medarbejdere at arbejde ud fra et fælles grundlag og i højere grad ud fra samme præmisser (Interview med campmedarbejder 2). I forlængelse heraf træder der ligeledes et tydeligt billede frem af, at Lær for Livet formår at inddrage mange centrale medarbejdere i deres arbejde, hvor flere medarbejdere udtrykker, at de oplever, at Lær for Livet er gode til at få de enkelte camp-medarbejdere til at føle ejerskab over campene og en stor glæde over muligheden for at prøve kræfter med flere forskellige opgaver og udfordringer på tværs af de forskellige camps (Fokusgruppeinterview 2).

Sammenfatning på første del

Lær for Livets årlige to-ugers learning camps afholdes i juli for de nye årgange af børn, der får mulighed for at deltage i læringsprogrammet Lær for Livet i seks år. Programmet søsattes i 2013 med første årgang learning kids, som børnene kaldes, og i 2020 starter den ottende årgang op på deres første læringscamp.

Næsten 500 anbragte børn er startet på Lær for Livet i perioden 2013 til 2019, og camp-delen er mere omfattende end den indledende sommercamp. I alt har børnene mulighed for at deltage i mindst otte camps i løbet af de seks år, de deltager i Lær for Livet. De sidste seks camps er tredages og har traditionelt været delt op på de enkelte årgange learning kids, med muligheden for at mødes med de andre deltagende børn, genopfriske venskaber, udveksle erfaringer og opleve den særlige camp-kultur og -stemning, som Lær for Livets camp-medarbejdere, der er en blanding af socialpædagoger og Teach-First-lærerstuderende, initierer.

Det overordnede formål med Lær for Livets camp-model er dog meget mere end at være et socialt samlingspunkt. Det er – som Lær for Livet skriver på deres hjemmeside – *”et særligt tilrettelagt læringsforløb, hvor børnene løftes fagligt og socialt”,* og som *”tager afsæt i et gennemarbejdet uddannelsesprogram med tydelige mål og rammer, aktivering af alle læringsstile og fokus på aktiv læring, lege og spil som væsentlige elementer i undervisningen.”*

I Lær for Livets første år var fokus i høj grad på campene som intensive læringsforløb med opmærksomhed på testresultater i forhold til børnenes læringsløft i dansk og matematik, og Lær for Livets udmeldinger omkring positive skolefaglige testresultater fra de fjorten dages sommercamps fik stor mediebevågenhed.

Men efterhånden som det viste sig, at børnenes skolefaglige læringskurve fladede ud i de efterfølgende måneder, ændredes Lær for Livets forventninger til campene fra at skulle skabe hurtige skolefaglige resultater til at være et vigtigt led i det *”lange seje træk”* over flere år. Der kom mere opmærksomhed på mulighederne for at være med til at styrke børnenes livsduelighed og evner som vedholdenhed, selvregulering, optimisme og åbenhed.

I dette perspektiv må den camp-kultur, Lær for Livet har etableret gennem årene, ikke undervurderes. En unik stemning via camp-dans, musik og 'boogaloos', hvor der eksempelvis synges 'tak for mad' efter morgenmad, frokost og aftensmad til køkkenpersonalet. Der gives 'high-fives' til børn og voksne, og rundt om på gangene hænger bannere med Lær for Livets tre slogans "*Vi gør det sammen*", "*Vi udfordrer os selv*" og "*Vi bliver ved*". Der opbygges, hvad der kaldes "*God camp-stil*" og oplevelser af at høre til et særligt fællesskab.

En camp-kultur med mange camp-medarbejdere som en central del heraf – gennem årene har der været mindst en voksen for hver to learning kids – er omkostningskrævende, og i de senere år har Lær for Livet oplevet en dalende interesse fra kommunerne for at visitere anbragte børn til Lær for Livet-læringsprogrammet. Mens der i 2016 startede 99 nye learning kids på deres første camp, var tallet i 2019 dalet til 33 børn. Samtidig har Lær for Livet konstateret, at der er et stort frafald af tilmeldte børn til de årlige tredages camps, jo længere de kommer i det seksårige forløb som Lær for Livet-deltagere.

Strukturelle udfordringer, som har ført til, at Lær for Livet i de seneste to år har gennemført relativt markante justeringer i såvel deres målgruppe som i camp-modellen. De kan sammenfattes således:

- Ændring af målgruppen til også at omfatte ikke-anbragte børn; bl.a. begrundet i at kommunerne i stigende omfang anbringer færre børn og i stedet anvender forebyggende foranstaltninger.
- Satsning på en slags kommunale 'puljeordninger', hvor nogle kommuner kan etablere et tættere partnerskab og visitere en større gruppe af kommunens udsatte børn til Lær for Livet; bl.a. inspireret af et 'pilotprojekt' med Esbjerg Kommune i 2018, hvor deltagere herfra udgjorde over en tredjedel af årgangens learning kids.
- Minimering af den første camp fra 14 dage til 10 dage; bl.a. på baggrund af, at for mange børn i løbet af de fjorten dage mister 'pusten' med øget konfliktniveau, hjemve og hjemsendelse til følge.
- Justering af camp-strukturen, hvor de første tre camps er uændrede, men for de efterfølgende fem camps bliver det tema-camps på tværs af årgangene med emner som eksamenstræning, personlig udvikling, dansk og matematik; bl.a. begrundet i det dalende antal tilmeldte børn efter learning camp 3 og ønske om et mere fagligt betonet tilbud.

Hvad det kommer til at betyde for Lær for Livets camp-kultur i de kommende år, er det endnu for tidligt at vurdere, men ændringerne er et muligt signal om, at den hidtidige camp-model med fokus på det særlige fællesskab, der kan opbygges i kraft af, at alle er anbragte børn, der derfor har noget tilfælles, og at de har muligheden for at etablere og vedligeholde særlige venskaber med andre børn fra samme årgang over tid, ikke kan vedblive at være et unikt 'brand' for Lær for Livets learning camps.

Litteratur til del 1

- Andersen, F.Ø. et al. (2019). *Intensiv læring – relationer, mestringsoplevelser og transfer i det nye pædagogiske landskab*. Frederikshavn: Dafolo.
- Egmont Fonden (2012). *Signaturprojekt – Anbragte børns læring*. (https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf).
- Egmont Fonden (2013). *Camp Report 2013*. (<https://viden.sl.dk/media/4733/final-camp-report-2013.pdf>).
- Epinion (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Langager, S. (2016). Turbo på drengen – tidens pædagogiske hit. I: *Unge Pædagoger* nr. 4/2016
- Langager, S., A. Torre, C. C. Kjeldsen og A. K. Frørup (2019). *Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling*. Aarhus Universitetsforlag, NCS/DPU.
- Lær for Livet (2019). *Lær for Livets pædagogiske grundlag. Det pædagogiske grundlag er et inspirationshæfte til de voksne*.
- Lær for Livet (2020). *Et langt, lærerigt træk. Styrk anbragte og andre udsatte børn og unges læring og livsduelighed*.
- Lær for Livet (2020a). *Lær for Livet – et læringsprogram for anbragte og udsatte børn og unge. Til forældre/plejeforældre/anbringelsessted*.
- Lær for Livet (2020b). *Lær for Livet – et læringsprogram for anbragte og udsatte børn og unge. Til kommunale chefer/ledere og medarbejdere, der beskæftiger sig med anbragte og udsatte børn og unge*.
- Frørup, A. K., L. Ladefoged og S. Langager (2018): *Lær for Livets learning camp 2014 – en feltberetning*, DPU/AU.
- Hald, C. L., og S. Langager (2018): *Fortælling fra en camp – Lær for Livets learning camp 2016*, DPU/AU.
- Kjeldsen, C. C., A. Torre og S. Langager (2018): *Skolefaglige kort- og langtidseffekter af intensive læringsforløb*. DPU/AU.

Del 2. Den frivillige mentorordning

Del 2 handler om Lær for Livets frivillige mentorordning. Den adskiller sig især på to områder fra mange af de andre mentorordninger, der findes på dansk grund.

For det første adskiller ordningen sig ved dens længerevarende perspektiv. I stedet for at rammesætte mentorindsatsen som en kortvarig støtte, har Lær for Livet oprettet sin frivillige mentorordning med et langsigtet perspektiv på helt op til seks år, hvor mentor skal kunne udgøre 'en stabil voksen', der kan give en vedholdende støtte til barnet med henblik på, at barnet opnår succes i uddannelsessystemet.²⁸

Det andet område, hvor Lær for Livets mentorordning adskiller sig fra flere andre ordninger, er, at ordningen har et tydeligt fokus på det faglige, herunder at mentoren skal udgøre en faglig støtte for barnet, og som følge heraf skal skolefaglige aktiviteter være en central del af mentorerens virke med børnene.

Traditionelt har den internationale forskning omkring 'mentoring' peget på, at længerevarende mentorforløb på minimum et år har størst signifikans (Grossman og Rhodes, 2002), hvilket også nyere danske studier peger på (f.eks. Christiansen, 2012, s. 9). De senere år er effekten af længerevarende mentorordninger dog forgæves forsøgt eftervist i amerikanske studier (Dubois et al., 2002; 2011; Raposa et al., 2019), om end det stadigvæk er en tematik, som forskningsmæssigt diskuteres, særligt i forhold til tidsforløbets betydning for bestemte grupper af udsatte børn og unge.

Den internationale forskning har bl.a. udmøntet sig i forskellige anbefalinger til 'best practice' inden for mentorering, hvor en af de mere kendte guidelines kan læses i "Elements of Effective practices for Mentoring" (Garringer et al., 2015). Siden 2016 har Lær for Livet-læringsprogrammet fundet stor inspiration i disse guidelines, og som følge heraf har Lær for Livet blandt andet stillet som krav til nye mentorer, at de skal være indstillet på at blive i ordningen i minimum halvandet år, sådan som det også anbefales i Garringer et al.'s guidelines.²⁹

Som følge af Lær for Livets fokus på en længerevarende mentorordning har dette aspekt også været af særlig interesse for næreværende undersøgelse af Lær for Livets mentorordning, herunder hvorledes langvarige mentorforløb struktureres og udvikler sig over tid.³⁰ Er der f.eks. tidspunkter i et typisk forløb, der er mere skrøbelige end andre? Hvad synes der

²⁸ <https://laerforlivet.dk/om-laer-for-livet/vores-arbejde/mentorordning/>

²⁹ Lær for Livets minimumskrav til en mentors virke har varieret gennem årene. I starten var kravet på alle seks år, som Lær for Livet kan strække sig over for de anbragte børn. Senere blev det lavet om til kun ét års minimumskrav, hvorefter det i 2016 landede på halvandet år.

³⁰ I denne rapport defineret ved minimum halvandet år.

at være i spil i forhold til at kunne opnå en positiv, længerevarende relation mentor og mentorbarn imellem, og hvilken udvikling over tid gennemgår et 'typisk' mentorpar? Dette er nogle af de spørgsmål, som vi har stillet til vores empiri, primært bestående af interview med udvalgte mentorer og børn fra Lær for Livet.

I det følgende vil vi først beskrive Lær for Livets mentorordning og de centrale udviklingsområder, som har tegnet ordningen gennem årene. Dernæst vil der følge et kortere indblik i mentor-litteraturen for at give et indblik i, hvad Lær for Livets mentorordning nærmere skriver sig ind i og op imod. Dette fører frem til en analyse af Lær for Livets mentorordning baseret på henholdsvis et kvantitativt og et kvalitativt materiale. Dels i form af mentorernes årlige tilbagemeldinger på spørgeskemaer, som Lær for Livet sender ud, og som spørger til, hvordan mentorerne oplever, at det går i deres mentorforløb, og hvad de foretager sig sammen med 'deres' Lær for Livet-barn. Dels i form af et større kvalitativt materiale bestående af interviews med mentorer og mentorbørn.

Datagrundlaget og den metodiske fremgangsmåde vil yderligere blive præsenteret forud for analyseafsnittet.

Lær for Livets mentorordning – indhold og udvikling

*"Som mentor i Lær for Livet er du med til at gøre en stor forskel for et anbragt barn mellem ni og 16 år i dit nærområde. Ved at støtte barnet fagligt gennem lektielæsning og alment dannende aktiviteter øger du barnets chancer for at udnytte sit potentiale."*³¹

Denne tekst er den introduktion, der møder en potentielt ny mentor, når vedkommende vil vide mere om det at blive mentor i Lær for Livet. Som det fremgår af teksten, er det faglige et centralt fokusområde i mentorordningen og relationen, hvor lektielæsning bliver fremhævet sammen med "alment dannende aktiviteter". I tilknytning hertil nævner Lær for Livet, at der gives økonomisk tilskud til kulturelle oplevelser såsom biograf, teater eller museumsbesøg med et fagligt sigte om at gøre mentorbørnene bedre rustet i uddannelsessystemet. Lektier og skolearbejde fremhæves flere gange, således at der ikke hersker nogen tvivl om, at det er den faglige kasket, mentorerne som udgangspunkt skal have på.

Lær for Livet opstiller følgende overordnede kriterier for at blive mentor:

"For at blive mentor skal du opfylde en række formelle krav. Du skal være fyldt 18 år og kunne forpligte dig til mentorgerningen i min. 18 måneder. Derudover skal du:

- *Som minimum have gennemført en ungdomsuddannelse.*
- *Have bopæl i umiddelbar nærhed af barnet. Dvs. inden for en afstand på ca. 25 km.*

³¹ <https://laerforlivet.dk/bliv-mentor/>

- *Kunne fremvise ren straffe- og børneattest.*
- *Deltage på et todages uddannelsesforløb (afholdes tre gange om året i januar, maj og september).’’³²*

Kravene til Lær for Livets frivillige mentorer har ændret sig gennem årene. Der har tidligere været højere krav til mentorernes gennemførte uddannelsesniveau og forventninger til mentorerne om at være indstillet på, at de skal følge børnene i op til de seks år, som Lær for Livet-læringsprogrammet strækker sig over. Senere blev kravet sat ned til ét år, og i 2016 blev det så hævet til halvandet år.

Lær for Livets tidligere programleder for frivillighed, Stine Hamburger, forklarer i denne sammenhæng, at de har hævet grænsen af to årsager:³³

”Jeg tror både, det at forskningen siger det, men også at mentorerne ligesom siger, at det tager rigtig lang tid med den her gruppe. Så kan man sige, at det er jo det, der adskiller det så meget fra klassiske voksne mentorordninger, hvor man tit kun har et år.” (Programleder for frivillighed, 2019).

Stine Hamburger nævner, at ændringerne både er inspireret af international forskning og af de erfaringer, som mentorerne gennem årene har indhøstet; erfaringer, der går igen i alle de interne årlige rapporter, Lær for Livet har udarbejdet på baggrund af spørgeskemaer besvaret af mentorerne (i rapporten her refereres der til Mentorrapporterne fra 2016, 2017 og 2018).

Som forberedelse til nye mentorer er det langvarige element også et fokusområde i Lær for Livets Mentorhåndbog, som er en håndbog, alle mentorer modtager, og bliver gjort bekendt med bl.a. på introduktionsweekenden inden opstart. Her bliver det samtidigt gjort klart, hvor vigtigt det er, at de som mentorer kan være kontinuerlige, stabile og langvarige støtter for deres mentorbørn (Mentorhåndbog, 2017).

Set i lyset af at mentorordningen er en frivillig ordning, er det høje krav at stille at skulle være indstillet på at være mentor i minimum halvandet år, og med det in mente, at tendensen for frivillige ordninger går mere og mere mod kortvarige og ofte relativt løst strukturerede forløb med mulighed for selv at kunne bestemme tid og aktivitetsniveau (Henriksen & Levinsen, 2019); en tendens, Lær for Livet går imod ved, at mentorerne opfordres til at lave faste, kontinuerlige mødetider med børnene for på den måde at underbygge deres rolle som en stabil og vedvarende person i børnenes liv.

Det frivillige element i mentorordningen pointeres af Lær for Livet som havende en særlig positiv effekt for anbragte børn og unge, da mange af disse børn ofte er omgivet af voksne,

³² <https://laerforlivet.dk/bliv-mentor/>

³³ Lær for Livets organisation er opdelt med forskellige programledere for camp-virksomhed, frivillighed herunder mentorordning og brobygning. Da empirien blev indsamlet, var Stine Hamburger programleder for frivillighed.

der får løn for at være sammen med dem.³⁴ Programlederen Stine Hamburger uddyber den effekt, som hun oplever, at en frivillig mentor kan have:

"Jamen jeg tror, det unikke er, at vi jo allesammen i vores eget liv er glade for, at vi har nogen, der er der for os, uden at de er betalt for det (...). Der er også noget ærligt i at være tydelig i, at jeg kommer, fordi vi skal lave noget sammen, og jeg kan godt se, at du er ked af det, men jeg synes, vi skal prøve. Så de spiller ligesom på en mere sådan empatisk ... eller hvad kan man sige... en mere ren relations-didaktik, tror jeg (...). Ja det er en renere relation." (Interview, Stine Hamburger februar 2019).

De høje krav til potentielle mentorer i Lær for Livet afspejles i en noget omfattende rekrutterings- og screeningsproces, som ofte strækker sig over flere måneder med flere opkald og besøg af Lær for Livets personale. Lær for Livet har faste manualer for at screene potentielle mentorer og en helt fast procedure, som alle skal igennem, inden de kan starte op. Denne procedure illustrerer Lær for Livet på følgende måde:³⁵



Som illustrationen af proceduren afslører, er det en ret lang og flerdelt proces at blive mentor. Ifølge programleder Stine Hamburger har det lange screeningsforløb den fordel, at Lær for Livet får et solidt indtryk af potentielle mentorer og ligeledes sikrer sig, at mentorerne er klar på opgaven som stabil voksen for et sårbart barn.

Proceduren gør det ifølge Stine Hamburger også nemmere for Lær for Livet at opnå en optimal matchning, idet de f.eks. gerne vil matche børn og voksne, der har fælles interesser, og at en afdækning af dette forhold kræver tid og indsigt. En sidegevinst ved den lange screeningsproces er ifølge programlederen for frivillighed, at der er potentielle mentorer, der falder fra på grund af utålmodighed. Et forhold, der adskiller sig fra andre frivillige mentorprogrammer, hvor man ser det som vigtigt at få ordningen hurtigt i gang for netop at undgå, at interessen falder. Hamburger beskriver det dog som en 'god prøve' på, om en potentiel mentor har den tålmodighed, der skal til for lige netop at arbejde med denne udsatte børnegruppe.

³⁴ <https://laerforlivet.dk/bliv-mentor/>

³⁵ Lær for Livet/Dorthe Pihl: "Mange vil være frivillig mentor: 214 ansøgere i efteråret".

Sekretariatets centrale rolle

Som tidligere berørt skete der i 2016 flere større ændringer af Lær for Livets mentorordning, ved at de bl.a. hentede inspiration i Garringer et al. (2015) "Elements of Effective Practices for Mentoring". Denne vejledning om effektiv mentorpraksis ligger ligeledes til grund for Lær for Livets skærpede fokus på at fungere som et stærkt sekretariat over for mentorerne med et tydeligt fælles sprog omkring ordningen. Stine Hamburger fortæller:

"Jeg synes, det har givet et sprog i vores mentorordning i forhold til dem, vi er (...). At vi har et fælles sprog, fordi alle, der kommer forbi os, skal læse det der (...). Hver eneste både praktikanststudent og sådan nogle skal læse alt det der inden, at de går videre, fordi at det på den måde er med til at lægge et fundament for, hvorfor er det, vi ringer til dem, og hører om de har det godt. Og der tror jeg, at det har givet os den her viden om, hvor vigtigt det er, at der er et stærkt sekretariat, der er der og står bag dig." (Interview, Stine Hamburger februar 2019).

Det at være et stærkt sekretariat, der står bag mentorerne og er til rådighed for mentorerne, indbefatter bl.a., at de i Lær for Livet to gange årligt ringer ud til alle mentorerne for at høre, hvordan det går, og minder mentorerne om ved enhver lejlighed, at de endelig skal benytte sig af sekretariatet, hvis de har nogle spørgsmål. De tilbyder herudover mentorerne tre årlige mentorsparringer med autoriserede psykologer og holder én gang om året et møde, hvor mentorerne bliver inviteret til sparring og faglige input. På årsmødet i 2019 havde Lær for Livet eksempelvis inviteret hjerneforsker Peter Lund Madsen til at fortælle om hjernens udvikling fra barn til voksenstadium, og i de senere år har sekretariatet ligeledes arbejdet med at give mentorerne efteruddannelse.

I interview med forskellige Lær for Livet-mentorer giver størstedelen af dem udtryk for, at de føler en generel opbakning fra sekretariatet, hvilket medvirker til, at de ikke føler sig alene med mentoropgaven.³⁶ I forbindelse med mentorsparringerne fortæller mange, at de deltager i mentor-sparringerne, bl.a. for at høre, hvordan de andre mentorer har det, få inspiration og ligeledes for at mærke en følelse af tilhørsforhold til Lær for Livet-læringsprogrammet.³⁷ Det handler bl.a. om at føle sig som "en del af et større projekt", som én af mentorerne beskriver det:

"Ja, altså jeg gør det, fordi jeg synes, at det er den måde, hvorpå man kan have en følelse af noget, man er fælles om, der hvor man faktisk ser, at det her det er et on-going projekt. Det er lidt ensomt ellers, sådan i størstedelen af året, der er det sådan en lidt aleneting (...). Det giver sådan en eller anden form for fællesskab eller samhørighed eller gruppefølelse eller et eller andet,

³⁶ Der redegøres mere uddybende for interviewene med mentorerne senere i del 2.

³⁷ Der er dog generelt set et fald i antallet af deltagere til mentorsparringerne, hvor der ifl. Lær for Livets interne tal har været et fald fra, at næsten to tredjedele af alle mentorer deltog i mentorsparringer i 2017 for i 2018 at være nede på kun en tredjedel af alle mentorer (Mentorrapport 2018, s. 11).

så man ikke bare er en ø, der sejler rundt og er mentor for ét barn, men det er faktisk (...). Det giver mig sådan den der fornemmelse af at være en del af et større projekt.” (Uddrag fra mentorinterview, mentor Birthe, april 2019).

De fleste mentorer udtaler ligeledes, at de generelt har følt sig godt klædt på til opgaven, hvor de særligt nævner uddannelsesweekenderne som basis herfor. Af konkrete eksempler på, hvad de har taget med sig fra uddannelsesweekenden, nævner de fleste elementet om at få skabt faste rutiner og faste tidspunkter for samvær med deres mentorbarn som noget, der er særlig brugbart. Dette hjælper mentorerne til at få skabt nogle faste rammer omkring ordningen til glæde for både børnene og anbringelsesstederne.

Stine Hamburger fortæller desuden, at de i Lær for Livet (særligt efter 2016) er begyndt at gøre meget ud af at forklare mentorerne, hvordan virkeligheden ser ud for anbragte børn og unge. En virkelighed, som på nogle områder adskiller sig meget fra ikke-anbragte børns dagligdag:

”(...) altså det her sådan lidt interessentkort, vi uddanner mentorerne i, inden de starter, som er med til at give dem et sprog for, hvad er det faktisk for en virkelighed, de skal ud og arbejde i. For det kan jo godt være, at man tænker – nå men hvor svært kan det være, jeg skal jo bare mødes med det barn der. Men alt det rundt om anbragte børn er rigtig komplekst. Og det, at vi er blevet mere vidende om, hvor vigtigt det faktisk er at give et fundament for, hvordan jeg som menneske møder den virkelighed, jeg skal ud i, har været super super vigtigt.” (Interview med Hamburger den 12. februar 2019).

Manglen på mentorer og løbende frafald

Som belyst ovenfor har Lær for Livet gennem de seneste tre år igangsat en del nye tiltag for at styrke mentorordningen. Det største problem er dog fortsat at få mentorer nok – og særligt mentorer, som er bosiddende geografisk tæt nok på børnene (Mentorrapport 2016, 2017, 2018).

Dette medfører, at en del mentorbørn står på venteliste i længere tid, inden de kan tilbydes en mentor, og problemet er størst i yderkommunerne. Lær for Livet arbejder derfor aktuell på at skabe en digitale mentorløsninger, hvor mentorer og mentorbørn kan mødes online. Dette kan komme til at betyde, at en mentor fra København kan blive mentor for et barn på eksempelvis Lolland-Falster.

Udviklingen i antallet af mentorforløb over tid

En anden og nok mere problematisk side af den frivillige mentorordning er, at det tynder ud blandt mentorforløb på de enkelte årgange efterhånden som tiden går, hvilket følgende oversigt illustrerer:

Årgang	Antal børn ved starten på Lær for Livet (LC1) fordelt på årgang.	Antal børn med mentor på de forskellige årgange opgjort i februar 2019 ³⁸	Registrerede mentorforløb i antal og procent i februar 2019 fordelt på årgang fra regnet udmeldte	Antal børn udmeldt fra Lær for Livet. Opgjort februar 2019 ³⁹
2014	105	32	74 børn = 43 %	(31)
2015	84	41	73 børn = 61 %	(11)
2016	99	51	85 børn = 60 %	(14)
2017	75	50	66 børn = 76 %	(9)
2018	68	41	68 børn = 60 %	(0)
I alt	431	215	366 børn = 59%	(65)

Tabel 1. Antal aktive mentorer opgjort i starten af 2019 fordelt på de forskellige årgange af Learning kids

Af tabellen fremgår, at for årgangene 2015 til 2018 var omkring 40 % af Lær for Livet børnene ikke i et aktivt mentorforløb ved opgørelsen i februar 2019. Det dækker over forskellige tids-spænd på tværs af de forskellige årgange forstået på den måde, at årgang 2014 opgøres efter mere end fire års deltagelse i Lær for Livet, mens årgang 2018 opgøres efter et halvt år i programmet. Alt andet lige kan det forventes, at det over år tynder ud med aktive mentorforløb jo længere tid, børnene har deltaget i Lær for Livet, og jo ældre de er blevet. Men i 2018 er 60 % i mentorforløb, hvilket er en relativ lav procentdel i betragtning af at børnene kun har deltaget i Lær for Livet i lidt over et halvt år. Dette skal formentligt ses på baggrund af, at det i efterårets løb ikke er lykkedes Lær for Livet at færdiggøre mentor-mentorbar matchninger for alle de børn, der startede i Lær for Livet i sommeren 2018. Dette bestyrkes af opgørelser, som Lær for Livet selv har udarbejdet, hvoraf det fremgår, at de i foråret 2019 har registreret, at 43 børn mangler en mentor, og flere er under matchning.⁴⁰

³⁸ Opgjort på baggrund af data fra Lær for Livet i februar 2019

³⁹ Data stammer fra følgeforskningens Notat 2/2019.

⁴⁰ I maj 2020 oplyser Lær for Livet, at der er sket en bedring siden foråret 2019, så antallet af Lær for Livet børn, der mangler en mentor, er nede omkring 20.

Under alle omstændigheder er det en vigtig pointe, at der er en relativt stor del af Lær for Livet-børnene, der ser ud til ikke at være i et aktivt mentorforløb, og Lær for Livet har registreret, at i alt 85 af alle børn (og deres anbringelsessteder) efter en periode med mentortilknytning har fravalgt mentorordningen.⁴¹

Den efterfølgende analyse og analyseresultaterne må læses i lyset heraf. Før vi præsenterer analysen, følger et afsnit, hvor vi mere detaljeret kortlægger viden om mentorordninger og teoretiske forskningspositioner inden for dette felt. Denne viden kommer til at fungere som klangbund for de efterfølgende analyser af Lær for Livets mentorvirksomhed.

Lær for Livets mentorordning set i lyset af teorier og evalueringer

Såvel internationalt som nationalt er mentorering blevet et mere og mere brugt redskab i arbejdet med udsatte borgere med målet om at forebygge eller hjælpe dem ud af deres marginaliserede livssituation. Der findes utallige forskningsresultater om mentorering – særligt internationalt – men på dansk grund er der ikke udført nær så meget evidensbaseret dokumentation og forskning om betydningen og effekten af mentorindsatser, og stort set ikke inden for målgruppen af anbragte børn og unge. Den forskning, der foreligger på dansk, drejer sig hovedsageligt om evalueringer af mentorforløb, der er målrettet:

- udsatte unge og voksne (og dermed ikke børn i skolealderen, som Lær for Livets børn aldersmæssigt tilhører).
- mentorordninger i forbindelse med beskæftigelsesrettede eller uddannelsesrettede indsatser for ledige på overførselsindkomst (f.eks. Holmboe, 2012).
- aflønnede mentorer (f.eks. Albæk et al., 2015).

I forhold til Lær for Livet og sammenlignelige programmer og projekter kan der nationalt peges på indsatser som DrengAkademiet og inspirationsinitiativerne EsbjergAkademiet og KøbenhavnerAkademiet. Lær For Livet og DrengAkademiet er begge eksempler på programmer, der kombinerer intensive learning camps med frivillige mentorordninger. Til forskel fra de intensive learning camps er mentorordningerne mere langsigtede, og DrengAkademiet opererer bl.a. med en mentorordning, der varer op til to år.

DrengAkademiets ordning er til forskel fra Lær for Livets mentorordning gruppebaseret i mentorcentre, hvor op til 10-12 drenge mødes en til to gange månedligt efter den indledende sommercamp for herved at kunne fastholde den faglige, personlige og sociale udvikling, som drengene påbegynder på campen. Der er i mentorcentrene mulighed for at modtage

⁴¹ Disse tal er oplyst under mailkorrespondance mellem følgeforskningen og Lær for Livet i foråret 2019.

lektiehjælp, individuelle samtaler og sparring. Rambøll udkom i 2019 med en større kvalitativ evaluering af DrengAkademiet og deres mentorordning, hvor der blandt andet peges på, at fastholdelsen af det sociale fællesskab, som drengene har med fra campen, tilskrives stor betydning, også af drengene selv og deres forældre (Rambøll, 2019, s. 11).

I forhold til anbragte børn findes ligeledes ordningen "Mentorbarn.dk". Mentorbarn.dk fokuserer på anbragte børn, der bor på institutioner, her kobles frivillige mentorfamilier til de institutionsanbragte børn. Denne mentorordning er endnu ikke evalueret, og projektet er stadigvæk i de indledende stadier (Mentorbarn.dk). Derudover kan nævnes Røde Kors-programmet "Viadukt", som kører i flere danske byer. Her knyttes en anbragt – eller en tidligere anbragt – til to frivillige mentorer.⁴²

Effekten af mentorindsatser – betydningen af langvarige mentorforløb

Internationalt findes der mange mentorordninger for udsatte unge. I den internationale literaturgennemgang har vi udført en mere systematisk søgning på det, der betegnes "Youth mentoring", og som er betegnelsen for mentorordninger for "Youth at Risk". Her kan der være tale om både formel og uformel mentorering, professionel såvel som frivillig. I vores systematiske søgning har vi vægtet den nyeste forskning, herunder metaanalyser af "Youth mentoring"-undersøgelser. Vi har vægtet undersøgelser inden for frivillig mentorering og med et særligt fokus på anbragte børn og unge.

Internationalt er de amerikanske programmer "Big Brothers" og "Big Sisters" kendt som nogle af de ældste programmer inden for "Youth mentoring". Disse programmer, og mange andre amerikanske mentorprogrammer for unge, er undersøgt både i forhold til 'cost effectiveness', dvs. effekter på personlige parametre samt i forhold til anbefalinger af 'good practice' inden for "Youth mentoring". Undersøgelserne har bl.a. udmøntet sig i 'best practice'-forslag og evidensbaserede guidelines til mentorprogrammer generelt, såsom "Elements of Effective practices for Mentoring" (Garringer et al., 2015), der repræsenterer de guidelines, som Lær for Livet har ladet sig inspirere af. De fleste studier viser, at der er en moderat, men positiv effekt af mentorprogrammer for unge.

I en nyligt udkommet metaanalyse af 70 studier af "Youth Mentoring" fra 1975 til 2017 (Raposa et al., 2019), hvor flere af de førerende forskere inden for "Youth mentoring" bidrager, peges der på, at der kun kan iagttages en svag til moderat effekt af mentorordninger for unge i risiko, hvorfor Raposa et al. (2019) bemærker, at det er vigtigt ikke at have for høje forventninger til, hvad en mentorordning kan udrette. Raposa et al.s metastudie omfatter studier af én til én intergenerationelle mentorforløb, dvs. mentorforløb organiseret omkring unge (med

⁴² Se eksempelvis: Viadukt København (<https://urk.dk/viadukt-kobenhavn-mentorordning-anbragte-og-tidligere-anbragte-unge>).

en gennemsnitsalder på 12 år) og ældre, voksne mentorer, og der kigges udelukkende på ordninger, hvor mentorering er den primære indsats over for de unge og dermed ikke på bredere læringsprogrammer som f.eks. Lær for Livet, hvor mentorordningen er én indsats blandt flere.

Raposa et al. (2019) understreger nødvendigheden af en tæt, støttende én til én relation mellem mentor og ung som det, der kan rykke de unge, hvilket også er, hvad danske undersøgelser påpeger (f.eks. Albæk et al., 2015, s. 11; Holmboe, 2012, s. 256-259; Christiansen, 2012, s. 7). Raposa et al. finder i den sammenhæng, at det oftest er unge drenge, der profiterer af mentorordningerne, hvor pigerne åbenbart har et mere kompliceret forhold til relationer end drengene i undersøgelserne.

Raposa et al. (2019) peger ligeledes på størst effekt i de ordninger, hvor mentor har erfaring med at være i 'omsorgsfag', såvel som at brugen af mentor-guidelines ikke har nogen større effekt. Så selvom mange programmer, ifølge Raposa et al. (2019), har indoptaget de evidensbaserede guidelines fra eksempelvis Garringer et al. (2015), som også Lær for Livet har gjort det, så er det f.eks. ikke muligt for Raposa et al. (2019) hverken at be- eller afkræfte antagelsen om effekten ved længerevarende forløb og dermed anbefalingen om at etablere længerevarende mentorordninger.

Alligevel har der i flere år inden for "Youth Mentoring" været en overbevisning om, at længerevarende mentorforløb er de mest effektive, særligt foranlediget af Rhodes og Grossmans artikel fra 2002: "The test of time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships", som netop peger på, at et mentorforløb har størst effekt ved en varighed på minimum tolv måneder, hvilket også nyere nationale studier af frivillige indsatser peger på (eksempelvis Christiansen, 2012, s. 9).⁴³ Hertil kan føjes, at der er studier, der påpeger, at effekten af længerevarende forløb afhænger af typen af mentorordning, og at længerevarende forløb således ikke nødvendigvis er af betydning for alle mentorordninger (DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al., 2019). Grossman m.fl. peger i forlængelse heraf på det, at begge parter i mentorforløbet bliver i forløbet i det tidsinterval, der er afsat til mentorforløbet som et vigtigt element (Grossman et al., 2012). Kontinuitet træder således frem som en væsentlig faktor for, at længerevarende ordninger tilskrives en særlig betydning.

Som nævnt tidligere bygger Lær for Livet netop deres mentorordning på at være langvarig for hermed at skabe kontinuerlige relationer for børnene med ressourcestærke voksne. Lær for Livet skriver bl.a. i deres mentorrapport fra 2017:

⁴³ "Effekten af mentor- og fritidsindsatser for unge i risiko" udarbejdet af Det Kriminalpræventive Råd samt Tryk Fonden i 2012. Målgruppen er unge i alderen 12-17 år, som er i risiko for at begå kriminalitet. Undersøgelsen har til formål at afdække virkningsfulde forebyggende indsatser over for unge (Christiansen, 2012, s. 7).

"Forskning viser, at anbragte børn oplever talrige brud i deres liv.[44] De mangler generelt kvalificeret hjælp til lektierne, ligesom de mangler almindelig og omverdensforståelse. Kontinuerlige relationer til ressourcerstærke voksne har afgørende betydning for anbragte børns trivsel og uddannelsessucces. Mentorordningen skal derfor sikre, at mentorerne skal blive så længe som muligt i børnenes liv, så flere brud undgås." (Mentorrapport, 2017, s. 8).

Lær for Livet har dermed et begrundet ønske om at skabe langvarige mentorforløb – og arbejder aktivt for at sikre dette – for så vidt muligt at undgå, at børnene kommer til at opleve brud i deres relation til betydningsfulde voksne. Mange anbragte børn oplever i større eller mindre udstrækning brud med deres biologiske forældre, men det kan også være i form af skiftende personale på deres opholdssteder eller ved skift af institution eller plejefamilie, skiftende lærere i skolen m.m. I det vidensdokument omkring anbragte børn, Egmont Fonden udformede som baggrundsnotat for etablering af Lær for Livet tilbage i 2012, pegedes der ligeledes på anbragte børns mange brud som et vigtigt indsatsområde (Egmont Fonden, 2012). Her refereres der blandt andet til Bryderups forskning inden for anbragte børn og unge og deres skolegang, hvor Bryderup og Trentel (2012), som en del af et større internationalt (EU) forskningsprojekt med fokus på tidligere anbragte børn og unge og deres skolegang, fandt en betydningsfuld sammenhæng i den danske del af projektet mellem børnene og de unges tilknytning til en gennemgående voksen og deres uddannelsesmæssige succes (Bryderup & Trentel, 2012 s. 102-107), og netop for at styrke fundamentet for et langvarigt forløb gør Lær for Livet meget ud af at finde det optimale match mellem mentor og mentorbarn, og her betragtes fælles interesser som en væsentlig faktor for et godt match for netop at kunne styrke relationen såvel som forløbets varighed.

En nyere forskningsartikel, der blandt andet omhandler effekten af fælles interesser for længerevarende mentorforløb, peger derimod på, at fælles *antipati* frem for fælles interesser er en stærkere indikator for langvarige forløb (Raposa et al., 2018). Studiet viser dog, at manglende fælles interesser gør mentorforløbet skrøbeligt og medfører tidlige og/eller bratte afslutninger. Lær for Livets fokus på fælles interesser kan derfor stadig betragtes som et væsentligt parameter for det gode match og den stærke relation mellem mentor og mentorbarn. I relation til de ovenstående forskningsstudier er det dog vigtigt at bemærke, at resultaterne ikke uden forbehold kan overføres direkte til Lær for Livet-regi, da der dels er tale om internationale mentorprojekter, der ikke nødvendigvis afspejler forhold for og ordninger i en dansk kontekst, og dels at forskningen omfatter programmer for unge i risiko generelt og ikke for *anbragte* børn og unge. Studierne kan dog give os en viden om, hvad der kan være medvirkende til at opnå eller opretholde en langvarig, kontinuerlig voksenstøtte og således bidrage til Lær for Livets ambitioner for deres mentorordning. Langvarige mentorforløb på

44 Lær for Livet refererer her til www.styrketindsats.dk, som er et projekt finansieret af Egmont Fonden, der arbejder for at forbedre skolegang og livsduelighed blandt anbragte børn.

minimum halvandet år bliver derfor det centrale omdrejningspunkt for den efterfølgende analyse af Lær for Livets mentorordning.

Analyse af Lær for Livets mentorordning – empiri og meto- disk fremgangsmåde

I 2013-2014 udførte vi i følgeforskningen en undersøgelse af de første erfaringer med mentorordningen for den allerførste årgang af Lær for Livet-børn, der startede op i sommeren 2013 (Frørup, 2014). De første erfaringer med mentorordningen viste et gennemgående positivt billede af de forskellige forløb og mere specifikt, at mentorerne var i stand til at give børnene et frirum fra dagligdagen, hvor børnene bl.a. satte pris på, at mentorerne ikke var en del af deres 'normale' dagligdag og øvrige netværk. Derudover lagde børnene vægt på, at relationen til mentorerne var tryk og tillidsfuld (Frørup, 2014). Dette billede reflekterer Lær for Livets formål med mentorordningen om:

"(...) at give børnene mulighed for at opbygge en kontinuerlig voksenrelation, der står helt uden for dette netværk. En voksen, ressourcestærk mentor har mulighed for at åbne op for børnenes oplevelsesverden og bidrage med input fra nye perspektiver." (Lær for Livet, mentor-pjece 3, 2013).

Mentorrapporten fra 2014 (Frørup, 2014) er med til at danne afsæt for denne rapports del 2 omkring Lær for Livets mentorordning, hvor vi har forsøgt at få fat i de otte årgang 2013-informanter, som deltog i undersøgelsen tilbage i foråret 2014. Det er lykkedes her fem år efter i foråret 2019 at geninterviewe samtlige mentorbørn og en enkelt mentor. Disse interview fra 2014 og geninterview fra 2019 er suppleret med interviews fra forløbsundersøgelsen, hvor seks udvalgte såkaldte 'casebørn' (årgang 2014-børn) og deres nærmeste støttepersoner (herunder mentorerne) er fulgt løbende siden 2015, bl.a. med kvalitative interviews cirka hvert andet år. Derudover udgør det empiriske materiale for nærværende undersøgelse interview med yderligere syv (nyere) mentorpar samt data fra Lær for Livets årlige spørgeskemaundersøgelser til alle mentorerne omkring deres oplevelser af mentorforløbet såvel som data fra Lær for Livets interne statusrapporter. I det følgende vil det empiriske materiale yderligere blive beskrevet.

Interview og geninterview med årgang 2013 og deres mentorer

Som nævnt udgør det empiriske materiale bl.a. interview med mentorer og mentorbørn fra årgang 2013 samt geninterview i 2019. Fordelen ved at geninterviewe er, at vi kan skabe et referencepunkt for de nye interviews ud fra deres tidligere udtalelser og dermed skabe et longitudinalt perspektiv på deres mentorrelation, hvor det ikke udelukkende er mentor og mentorbarnets hukommelse fra de seneste seks år, der indgår som empiri. Ud af de fire men-

torer og fire mentorbørn, der blev interviewet tilbage i 2014, er tre af mentorparrene stadigvæk eksisterende, dog i forskellig udstrækning.⁴⁵ Ud af de tre eksisterende mentorpar er det kun lykkedes os at få kontakt til én af mentorerne, mens vi har fået kontakt til alle tre mentorbørn. Det sidste mentorpar eksisterer ikke længere grundet mentors dødsfald, men vi har alligevel valgt at interviewe mentorbarnet. Dermed har vi geninterviewet samtlige fire mentorbørn, men desværre kun én af mentorerne fra 2014-rapporten.

Interview med forløbsundersøgelsens casebørn årgang 2014 og deres mentorer

For bl.a. at styrke det empiriske materiale i almindelighed og det longitudinelle perspektiv i særdeleshed har vi suppleret med interviews fra den igangværende forløbsundersøgelse, og mere specifikt med interview med de deltagende børn (såkaldte 'casebørn') og deres mentorer, som alle er blevet interviewet i foråret 2015, vinteren 2016/17 og foråret 2019.

Yderligere syv nye mentorpar

For at skabe et bredt empirisk grundlag og styrke det ovennævnte empiriske materiale har vi yderligere interviewet syv mentorpar. De syv par er udvalgt i samarbejde med Lær for Livet og bl.a. ud fra kriteriet om, at de har været i mentorrelationen i minimum halvandet år. Mentorforløbene har for disse udvalgte par strakt sig over fra halvandet år og op til seks år.⁴⁶ Herved har det været muligt at spørge ind til forløbet og dets udvikling, udfordringer og muligheder, dog her i et mere retrospektivt perspektiv til forskel fra de andre forløbsbaserede interviews.

Lær for Livets årlige spørgeskemaundersøgelse og interne statusrapporter

Som et kvantitativt supplement til ovenstående empiri har vi inddraget data fra Lær for Livets årlige spørgeskemaundersøgelser til alle mentorer, hvor der spørges ind til, hvordan de oplever, at deres mentorforhold forløber. Spørgeskemaundersøgelserne indgår i de årlige interne statusrapporter, som Lær for Livet udarbejder, hvori de også beskriver deres egne erfaringer med mentorordningen, dens problemstillinger og styrker. De interne statusrapporter er ligeledes medtaget som eksternt datagrundlag.

⁴⁵ Nogle ses ikke så ofte længere, da flere af mentorbørnene er i gang med videregående uddannelser, én af dem er endda flyttet et stykke væk for at kunne tage sin uddannelse. Der holdes dog fortsat kontakt parrene i mellem.

⁴⁶ Yderligere kriterier uddybes i afsnit 'Præsentation af de i alt otte mentorpar' (hvor det ottende par er mentorparret fra årgang 2013).

De forskellige interview-tilgange

I størstedelen af interviewene med de syv (nyere) mentorpar har vi valgt at interviewe mentor og mentorbarn sammen for at få et billede af deres relation, herunder hvordan de relaterer sig til hinanden i samtalen. Som hovedregel er interviewet afviklet i forbindelse med et almindeligt møde mellem mentor og mentorbarn, hvor vi har kunnet få indblik i, hvordan relationen struktureres og faciliteres mentor og mentorbarn imellem under naturlige og genkendelige forhold. Interviewene er alle foretaget i foråret 2019. Fællesinterviewene har varet mellem 30 minutter og en time, hvor de opfølgende interviews har varet omkring 20-30 minutter.⁴⁷

At interviewe voksne og børn sammen er som hovedregel problematisk i forskningsøjemed grundet det magtforhold, der som oftest forefindes mellem voksne og børn, og med risiko for, at den voksne måske overtager samtalen. Dette forhold kan sidestilles med de udfordringer, der nævnes i forbindelse med interview af børn i almindelighed (se f.eks. Rasmussen, Kampmann & Warming (red.), 2017), og hertil kommer også, at hensyntagen til hinanden kan medføre, at informanterne holder vigtige aspekter, såsom problematiske forhold i relationen, tilbage i en fælles samtale. Disse mulige faldgruber har vi vurderet mindre sandsynlige i forhold til kapitlets ærinde, der netop er at undersøge det relationelle aspekt i langvarige mentorforløb. Her har vores antagelse været, at når mentor og mentorbarn har været sammen i minimum halvandet år og op til seks år, må relationen som udgangspunkt vurderes at være relativt velfungerende og positiv. Under interviewene har vi ligeledes erfaret, hvordan der har været god balance mellem, hvem der tog ordet. Vi har oplevet, at børnene ofte rigtig gerne har villet supplere mentors fortællinger, og at mentorerne ofte har været rigtig gode til at opfordre deres mentorbørn til at svare først på vore spørgsmål.

Efterfølgende fællesinterviewene valgte vi at afholde opfølgende telefoninterviews kun med mentorerne, hvor mentorerne har haft mulighed for at fortælle om mere følsomme problemstillinger eller vanskeligheder i eller omkring mentorforløbet. De fleste mentorer gentog dog, at: *"Der er ikke noget, jeg ikke kan sige foran mit mentorbarn"*, mens enkelte benyttede de opfølgende interviews til at fortælle om perioder eller episoder, der havde været vanskelige for dem, også om forhold uden for ordningen. Eksempelvis har problemfyldte relationer til børnenes anbringelsessteder været et område, som flere af mentorerne er kommet ind på; en tematik, som yderligere belyses i rapportens tredje del.

⁴⁷ Nogle af disse interview har det ikke været muligt at foretage som fællesinterview. Dette udbygges nærmere i næste afsnit 'Præsentation af de i alt otte mentorpar'.

Præsentation af de otte mentorpar

I det nedenstående vil vi kort præsentere de i alt otte interviewede mentorpar; de syv nydannede mentorpar, som vi udelukkende har interviewet i 2019, samt det ene mentorpar fra årgang 2013, som er blevet geninterviewet her i 2019. De syv 'nye' par er udvalgt i samarbejde med Lær for Livets sekretariat efter kriterierne om dels at være forløb på minimum halvandet år og dels at være forløb af varierende varighed på tværs af mentorordningerne. Desuden at forløbene varierer i sammensætningen af alder og køn, det vil sige, at der dels er tale om børn i forskellige aldre såvel som mentorer i forskellige aldre, samt at der både indgår mentorpar af samme køn og mentorpar af forskelligt køn. Mentorparrene er endvidere udvalgt på baggrund af mentorbørnenes forskellige former for anbringelse, og undersøgelsen repræsenterer således børn anbragt i henholdsvis plejefamilier, netværksfamilier såvel som på opholdssteder og døgninstitutioner.⁴⁸

Mentorpar 1 består af mentor Stinne og mentorbarn Christian, der har været sammen i seks år. De to har set hinanden kontinuerligt gennem årene én fast dag om ugen. Christian nærmer sig de 18 år, og Stinne er i 40'erne. Christian flytter inden længe i egen bolig. Stinne og Christians mentorforhold har altid haft matematik som et centralt element sammen med lektielæsning. Selvom Christian officielt er stoppet i Lær for Livet, ønsker de to at blive ved med at ses, hvor Stinne bl.a. gerne vil lære Christian om at føre egen økonomi, når han flytter for sig selv.

Mentorpar 2 består af mentor Thomas og mentorbarn Sara. De to havde på interviewtidspunktet været sammen som mentor og mentorbarn i 2½ år. Thomas er en mand i 30'erne, og Sara er i sine tidlige teenageår. Thomas og Sara har også mødtes fast en dag om ugen af ca. to timers varighed. De har primært fokuseret på lektier, men er også begyndt at dyrke fælles oplevelser sammen. De to har brugt lang tid på at opbygge en god relation til hinanden med henblik på at finde et fælles ståsted omkring lektierne.

Mentorpar 3 består af mentor Hanne og mentorbarn Mathilde. Hanne er en dame på +60 år, og Mathilde er en stor teenager, og de havde på interviewtidspunktet kendt hinanden i små tre år. Hanne og Mathilde blev hurtigt meget tætte i deres relation og snakker i dag sammen næste dagligt enten over sms, telefon, eller når de ses fysisk. I starten var de sammen én fast dag om ugen, men opdagede hurtigt fælles interesser, som de valgte at dyrke sammen og sås derfor oftere og oftere. Mathilde er ifølge begge blevet en del af mentor-Hannes familie.

Mentorpar 4 består af mentor Birthe og mentorbarn Julie. De havde på interviewtidspunktet kendt hinanden i halvandet år og er det mentorpar, der blandt de interviewede har kendt hinanden i kortest tid. På trods af deres knapt så lange forhold har de fået en fast rutine med at ses én fast dag om ugen, som de fleste andre mentorpar, og de er typisk sammen et par

⁴⁸ Mentorer og mentorbørn optræder anonymt og præsenteres således med andre navne, og børnenes specifikke anbringelsesforhold/form nævnes heller ikke for at skærpe anonymiteten.

timer Her laver de for det meste lektier, men der er også altid plads til hygge og leg efter lektierne. For Julie betyder det meget, at hun har et sted, hvor hun får hjælp til sine lektier, da hun tidligere har været presset over at skulle lave lektier uden den hjælp. Birthe og Julie inddrager også sociale aktiviteter, men lektierne har førsteprioritet.

Mentorpar 5 består af mentor Gitte og mentorbarn Lise. De to har dannet mentorpar i seks år. Gitte er en ældre kvinde på plus 70 år, og Lise nærmer sig de 18 år på interviewtidspunktet. Gitte og Lises forhold har ændret sig over tiden fra at være mere eller mindre ren lektiehjælp til, at Lise har fået en central plads i både Gittes og hendes mands liv, og Gittes familie kender i det hele taget Lise rigtig godt. Lise ønsker fortsat at benytte Gitte til lektiehjælp, når hun i august 2019 starter på en videregående uddannelse.

Mentorpar 6 består af mentor Helene samt mentorbarn Benjamin. Benjamin er teenager og Helene er en kvinde i 40'erne, og de har kendt hinanden i to år. De har gennem de to år mødtes én fast dag om ugen af en times varighed, og – efter begges ønske – primært for at lave lektier. De har oplevet en stor faglig fremgang hos Benjamin, hvilket har været motive-rende for at fortsætte relationen. Det er f.eks. aftalt, at Helene i fremtiden også skal være mentor for et andet barn, der bor, hvor Benjamin bor, og at Benjamin i den sammenhæng stadig vil kunne få lidt lektiehjælp af Helene.

Mentorpar 7 består af mentor Johannes og mentorbarn Magnus. De to havde kendt hinanden i knapt tre år på interviewtidspunktet. De to fandt hurtigt i deres relation ud af, at de havde nogle fælles interesser, som de gerne ville dyrke sammen ved siden af lektielæsning og skolefaglig læring. Magnus bruger mentor Johannes til mange forskellige ting, og det er ofte mentor Johannes, der er den første, der får de vigtige informationer eller hører om vigtige begivenheder i Magnus' liv. Magnus er ligeledes blevet en del af Johannes' og hans families liv. Magnus er en stor teenager og Johannes en mand i 50'erne.

Mentorpar 8 består af mentor Lars og mentorbarn Hannibal og er det eneste mentorpar fra årgang 2013/2014-rapporten, der er blevet geninterviewet i 2019. Hannibal er aktuelt flyttet væk for at følge en videregående uddannelse, hvorfor han ikke længere ses fast med mentor Lars. Men ellers har de mødtes fast og kontinuerligt om lektier og med tiden også omkring fælles interesser. Hannibal er dimitteret fra Lær for Livet (i foråret 2019), men ses stadigvæk med Lars i ny og næ. Lars er en mand i 30'erne. Lars og Hannibal er som det eneste mentorpar interviewet hver for sig grundet nogle praktiske omstændigheder.

Efter gennemførelse af interviewene er de transskriberet af to studentermedhjælpere ud fra en transskriberingsnøgle udformet af følgeforskningsholdet. Transskriberingerne er herefter kigget igennem sammen med gennemlytning af interviewene, hvor det er sikret, at transskriberingen udfolder respondenternes fulde udsagn. Interviewene er herefter kodet, hvor der er ledt efter mønstre og gennemgående tematikker i empirien ud fra den bredere tematiske ramme for interviewene om, hvordan den længerevarende mentor-mentorbarn-rela-

tion har udviklet sig gennem tiden. I denne kodning er der foretaget en meningskondensering, der har udmøntet sig i yderligere, mere induktive, tematikker, som er trådt frem gennem læsning af empirien. De beskrevne forskningsundersøgelser og teoretiske positioner har ligeledes været vejledende i forhold til analysen, og teoretiske begreber er undervejs blevet benyttet som analytiske redskaber til at forstå og rammesætte empirien.

Mentoranalysen – den langvarige mentorrelation

I det forudgående har vi dels ud fra et teoretisk og forskningsmæssigt perspektiv såvel som i henhold til Lær for Livets egne ambitioner åbnet op for nogle af de vigtige elementer i Lær for Livets mentorordning, og vi har redegjort for den udvikling, mentorordningen ifølge lær for Livet har været igennem. Ordningen blev bl.a. i 2016 nærmere defineret og efterfølgende struktureret og strammere styret fra Lær for Livets side. Et vedvarende og derfor gennemgående ideal i mentorordningen har dog været, at mentorerne har skullet kunne fungere som kontinuerlige, stabile, gennemgående voksenressourcer i de anbragte børns liv, grundet i den førnævnte forskning om at en gennemgående, stabil voksen kan gøre en stor forskel for børns præstationer og trivsel i skolen, og at særligt anbragte børn kan have gavn af en sådan stabil, kontinuerlig voksenstøtte, da de ellers ofte oplever mange brud med voksne gennem deres barndom (Egmont Fonden 2012; Bryderup & Trentel, 2012, s. 102-107).

På baggrund af dette fokus hos Lær for Livet har det været relevant for os at undersøge de langvarige forløb nærmere, særligt i lyset af at mentorforløb med en varighed på op til seks år hører til sjældenhederne nationalt såvel som internationalt. Vi har derfor undersøgt, hvordan sådanne lange forløb udvikler sig, og hvilken relation mentorer og mentorbørn synes at opbygge, når de er sammen igennem længere tid: Hvad bliver mentorens rolle i mentorbarnets tilværelse? Og hvad orienterer deres relation sig imod? Som vi har været omkring tidligere, er Lær for Livets ambition, at mentorerne har fokus på det faglige og hjælper med lektier. Da Lær for Livet er et *læringsprogram* med *faglig læring* som omdrejningspunkt, adskiller Lær for Livets mentorordning sig fra typiske mentorforløb i Danmark såvel som fra en generel tendens til at orientere sig mod sociale problemer og indsatser og væk fra det faglige, når det handler om udsatte og anbragte børn og deres skolegang (en tematik, som vi kommer meget mere omkring i rapportens del 3). Spørgsmålet er, hvordan dette læringsfokus træder frem i mentorordningerne og i det hele taget, hvordan fokus såvel som relationen mellem mentor og mentorbarn udvikler sig over en længerevarende periode.

Lektiefokus eller socialt samvær

På baggrund af ovenstående spørgsmål har vi først og fremmest kigget nærmere på, hvad mentorerne og mentorbørnene laver, når de er sammen, herunder hvad der fylder i deres relation, og hvordan de griber det an. Som nævnt har Lær for Livet et læringsfokus, men der

skal også fokuseres på børnenes personlige og sociale udvikling. Hvordan mentorerne skal gribe denne kombinerede opgave an, er ikke konkret beskrevet. I Lær for Livets egne interne, årlige spørgeskemaundersøgelser har 80-86 procent af alle mentorer gennem årene (2014 til 2019) svaret ja til, at de laver lektier eller øvrigt skolearbejde med deres mentorbørn. Men mentorerne siger også ja til, at de bruger tid på andet end det faglige. Lær for Livet konkluderer eksempelvis i mentorundersøgelsen fra 2018:

"Mentorernes svar understreger, hvor forskellige de enkelte mentorer griber mentorrollen an. Et hovedpunkt fra undersøgelsen er, at møderne mellem mentor og mentorbarn rummer både det faglige og det sociale." (Lær for Livet, Mentorundersøgelse 2018).

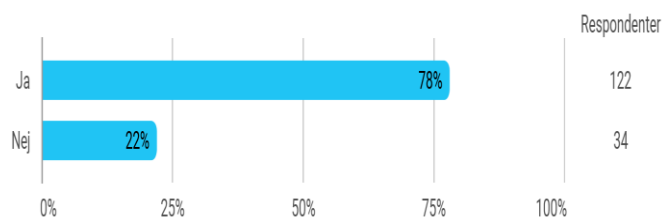
I forlængelse af denne konklusion forklarer tidligere programleder for frivillighed, Stine Hamburger, at de ikke fra Lær for Livets side giver – eller ikke mener, det er muligt at give – en 'total drejebog' for, hvordan mentorerne skal gribe opgaven an med deres mentorbørn:

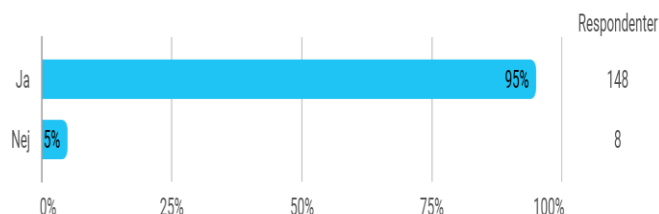
"Det kan være en udfordring, når børnene er så forskellige kognitivt og aldersmæssigt. (...) så det er en ret svær en at give sådan en total drejebog for, at så laver jeg den her type tabelregning og andet. Så det er sådan ret svært, så derfor er det ret vigtigt at have givet en palet af forskellige værktøjer, man kan tage i brug, når man ligesom lige har afstemt og opbygget relationen. Så det er jo sådan, at skridt ét er jo relationsopbygning, og skridt to er jo så at gå til, hvad er det så for noget fagfagligt, lige netop det her barn skal have hjælp til." (Interview med programleder for Frivillighed, d. 12. februar 2019).

Som Stine Hamburger forklarer, er det vigtigt at finde en balance mellem et socialt/relationelt og et fagligt fokus – noget de fleste mentorer, ifl. spørgeskemasvarerne, også prioriterer.

I Lær for Livets årlige spørgeskemaundersøgelser besvarer mentorerne ligeledes spørgsmål omkring deres oplevelse af børnenes udbytte af mentormøderne. I samtlige spørgeskemaundersøgelser fra 2014 til 2019 er den gennemgående tendens, at flere mentorer vurderer, at deres mentorbarn får et socialt udbytte frem for et skolefagligt udbytte, om end antallet af mentorer, der vurderer, at børnene (også) får et skolefagligt udbytte, ligeledes er højt, sådan som det fremgår nedenfor (uddrag fra spørgeskemaundersøgelse fra 2019:

Vurderer du, at barnet får et skolefagligt udbytte af mentormøderne?



Vurderer du, at barnet får et socialt udbytte af mentormøderne?*Figur 2. Mentorernes vurdering.*

Som de ovenstående procenttal viser, er der sytten procentpoints forskel mellem besvarelserne vedrørende vurderinger af socialt udbytte henholdsvis skolefagligt udbytte, og 2019-undersøgelsen ovenfor illustrerer den største procentvise forskel i besvarelserne, imens der eksempelvis i 2015 og 2016 kun var to procentpoints forskel mellem vurderinger af socialt og skolefagligt udbytte. Der viser sig, at have været en nedgang på tolv procentpoint i mentorernes vurderinger af det skolefaglige udbytte fra 2015 til 2019. Spørgeskemaundersøgelserne giver ikke nogen forklaring på denne nedgang og heller ikke på, hvilke betydninger det sociale tilskrives af mentorerne. Men undersøgelserne giver et overordnet indblik i mentorernes oplevelse af faglig tyngde og social tyngde i ordningerne.

Dykker vi ned i vores interviewempiri, går tendensen om, at relationen mellem mentorer og mentorbørn både indeholder et fagligt og et socialt element, igen. I de forskellige forløb, vi har kigget på, har alle sociale aktiviteter med inde over deres – som oftest – ugentlige møder.

Kun ét af de interviewede mentorpar afholder mentormøderne med 'bøgerne fremme' under hele mødet. Alle andre forløb har enten fra start eller er undervejs kommet til også at indeholde sociale aspekter. Eksempelvis forklarer en af mentorerne om opstarten på hans mentorrelation med sit mentorbarn, at det hurtigt gik op for ham, at det lektiefaglige fokus ikke kunne stå alene:

"Jeg tror egentlig, jeg startede det sådan helt tilbage, hvor jeg kom med en helt urealistisk idé om, hvad det egentlig var, man kunne nå, hvad man kunne lave sammen, og hvad Sara kunne have lyst til, og hvor meget man sådan kunne fastholde Saras opmærksomhed og koncentration. For jeg havde sådanne helt urealistiske idéer om det i starten, og jeg har hele tiden tænkt, at vi skulle have pauser, altså jeg har aldrig tænkt, at så skulle vi sidde to timer non stop og så bare lave lektier (...) men jeg tror, jeg er blevet mere - åh hvordan siger man det - altså blevet mere klar over det der med, at man ligesom deler samværet med Sara op i nogle bidder, som er sådan overskuelige." (Opfølgende interview med mentor Thomas d. 20. marts 2019).

Som Thomas i det ovenstående giver udtryk for, har han erfaret, at han er blevet nødt til at sænke sine forventninger og dele lektiearbejdet mere op i bidder. Dette skyldes bl.a., at hans mentorbarn, Sara, i en periode gemte sig, når han kom, da Sara ikke havde lyst til at lave lektier sammen med ham. Som Thomas giver udtryk for ovenfor, var løsningen for ham at dele samværet op i nogle bidder med mellemliggende pauser. Sara fortæller ligeledes med

begejstring i stemmen om disse indlagte pauser: *"Ja, og så holder vi tit en pause, hvor Thomas tit har noget kage med eller sådan. (...) så spiser vi det, og så går vi i gang igen"* (Sara i fællesinterview med mentor Thomas d. 19. marts 2019).

At dele forløbet op i bidder er også noget, den tidligere programleder for frivillighed, Stine Hamburger, har gode erfaringer med. Der skal være fokus på lektiehjælp eller noget fagligt indhold, men det er ikke ensbetydende med, at det udelukkende skal handle om det. I den sammenhæng synes der ligeledes at tegne sig et billede af en udvikling i Lær for Livets forståelse af mentorforløbet, hvor der med tiden synes at blive mere plads til, at det sociale også skal have lov til at fylde. Dette træder særligt frem, når Lær for Livet i Mentorhåndbogen fra 2018/2019 skriver, at det kan være vigtigt, at der er plads til at bygge relationen op, førend der kan arbejdes med lektier og andre faglige tematikker:

"Nogle børn åbner sig med det samme og vil relativt hurtigt opbygge en god relation til dig. Andre børn er måske mere reserverede, og man kan derfor godt komme til at bruge det første halve år på at komme ind på livet af barnet og skabe et rum, hvor barnet føler sig trygt." (Mentorhåndbogen, 2018/2019, s. 21).

Lær for Livet synes således til en vis grad at gå på kompromis med deres oprindelige idé om det faglige som udgangspunkt for mentorordningen og omdrejningspunkt for samværet; en tematik og 'vending', som vi vender tilbage til i rapportens tredje del.

Selvom nogle af børnene sætter stor pris på at få hjælp til lektierne og måske oven i købet oplever det som en lettelse at have en mentor, der fokuserer på lektierne, sådan som mentorbarn Julie gør det, fordi hun så ikke selv skal *"stresse over lektierne"* (Fællesinterview d. 26 marts 2019), giver flere af børnene udtryk for, at det ikke udelukkende skal være lektier, der er i fokus, men at mentor netop skal adskille sig fra en 'typisk' skolelærer: *"Så det ikke bare er lærer-elev"* (Mentorbarn Karl), men kommer også til at handle om sociale aktiviteter, der styrker den personlige relation:

"Det var ligesom bare en skolelærer [i starten], der var lidt mindre skolelæreragtig (...). Sådan en, der sådan spørger ind til (...), det hele handler ikke sådan om skole, men selvfølgelig er det lektier, men så er der også noget andet hver dag. (...) det kan være, vi snart skal på ferie, eller at min [voksen på anbringelsessted] lige har lavet hendes [mentors] køkken og sådan noget, så er det sådan noget, vi snakker om, og hendes hund og sådan noget. Så der sker noget andet, end at vi bare snakker om matematik og sådan noget." (Olivia i (gen)gruppeinterview med mentorbørnene Olivia, Sandra og Johan d. 15. marts 2019).

I forlængelse af ovenstående udtalelser istemmer et af de andre børn:

"Ja præcis. Det gør det heller ikke så kedeligt nogle gange bare at skulle sidde efter skole og så skulle lave endnu flere lektier. Det er også dejligt nok." (Johan i (gen)gruppeinterview med mentorbørnene Olivia, Sandra og Johan d. 15. marts 2019).

Behovet for at opleve en prioritering af det sociale og således finde en balance mellem det faglige og det sociale, træder tydeligt frem i børnenes udtalelser. Disse behov skal også ses i lyset af bl.a. Johans udtalelse om, at børnene som oftest er sammen med deres mentorer lige efter skole og dermed kan komme fra lange skoledage, hvilket kan betyde, at energien til (fortsat) at arbejde med det faglige kan være svækket og motivationen lav. Et af de andre mentorpar fortæller i denne forbindelse, hvordan lektierne nogle gange for mentorbarnet har skullet overstås – eller er blevet udskudt – for at kunne komme i gang med nogle sociale aktiviteter. Mentor Gitte forklarer i fællesinterviewet, imens mentorbarnet Lise griner med:

" (...) for så blev det altså sådan [henvendt mentorbarnet], at du Lise kom her og sagde; 'Jeg har lavet alle mine lektier, og jeg har ikke noget for, og hvis jeg har noget for, så når jeg at komme en gang mere inden, så det kan vi godt nå, så hvad skal vi så... hvem er det til at bestemme' [den sociale aktivitet]. Og så skulle jeg jo finde et argument, og så brugte jeg det og sagde; 'Vi har lovet – for jeg har lovet, og du har lovet Lær for Livet – at vi skal lave noget med lektier hver gang, vi er sammen, så vi skal et eller andet'." (Fællesinterview m. mentor Gitte og mentorbarn Lise d. 28. marts 2019).

Mentor Gitte forklarer her, hvordan det er forpligtelsen over for Lær for Livet, som hun brugte til at overbevise mentorbarnet Lise om, at de altså skulle lave noget fagligt, inden de kastede sig over de sociale aktiviteter. Mentor Gitte fortæller videre, at det med tiden udviklede sig til, at det faktisk var mentorbarnet Lise, der lige så ofte insisterede på, at de skulle lave lektier, førend de kastede sig over de sociale aktiviteter.

I relation til Gittes oplevelse af forpligtelse i forhold til mentoropgaven, synes der generelt hos mentorerne, at være en stor ansvarsfølelse for børnenes faglige udvikling; det er det, mentorerne føler, at de er 'hyret ind til' af Lær for Livet:

"Ja, [vi] bliver hyret til [det faglige], kan man sige. Men altså fordi hele grundlaget er, at nogle flere af de anbragte børn skal have en ungdomsuddannelse. Det er jo målet. Det er jo ikke voksenalvenner på den måde, som der jo også findes nogen (...). Der er det bare for det sociale eller primært for det sociale, det er der jo ikke tale om her. At det så er en sidegevinst, at der også er en social side af den, en social hyggeside, og Julie bestemt ikke har travlt med at komme hjem, når Julie er her, at hvis vi er tidligere færdige, og sådan nogen gange forsøgte jeg lige at vejre stemningen, om Julie havde lyst til sige – nå men nu er vi færdige, nu vil jeg egentlig godt hjem, men det er, hvis der er en time tilbage, så er der en time tilbage, så er der i hvert fald ingen grund til at køre, før den time den også er gået. Så det er jo fint altså." (Opfølgende interview med mentor Birthe d. 7. april 2019).

Det gennemgående i de to ovenstående citater er, at lektierne er og bliver en hovedprioritet for mentorerne i deres mentorforløb, da det er det, de oplever at være rekrutteret til af Lær for Livet.

Det har dog været helt naturligt for dem også at inddrage sociale aktiviteter, hvilket tegner sig for syv ud af de otte mentorrelationer (par), som vi igennem interviewene er blevet inviteret ind hos. Hos et af parrene har det sociale været fremtrædende og dominerende under hele forløbet, men ellers er det typiske billede, at det sociale aspekt er noget, der er kommet til at fylde med tiden, og flere af såvel mentorerne som mentorbørnene udtrykker samstemmigt, at de ikke længere føler et behov for hjælp til lektielæsningen, og at lektielæsning med tiden bliver mindre udtalt:

"Det har ændret sig rigtig meget fra at være fagligt til at være noget andet (...) lige det første år, der brugte vi rigtig meget tid på at fokusere på lektierne to timer om ugen, så hvis nu vi i stedet for brugte de to timer på, at Magnus var fokuseret ovre i skolen, så kunne de to timer pludselig blive til 30 timer. Og det betød jo også, at da du [henvendt mod Magnus] så fik de første standpunktskarakterer, da havde du fuldstændig styr på fokus, så var du jo steget to karakterer i gennemsnit på tværs af alle fag. (...) Det er svært, når man kun får 10-, 7- og 12-taller at have sådan en kæmpe udvikling på dem [at gøre mere]. Så lige med Magnus er [behovet for] faglighed nu ikke så aktuelt, men det kan jo være, at den bliver det, for når man kommer på ungdomsuddannelse, så bliver man tit udfordret. Og så kan det være, at vi skal snakke faglighed igen." (Mentor Johannes i Fællesinterview d. 9. april 2019).

Mentor fortæller her, hvordan udviklingen i mentorforløbet har været: Fra at hjælpe med det faglige og lektier det første år til i højere grad at lære Magnus at fokusere i undervisningen, når han er ovre i skolen. Imens mentor Johannes gør rede for ovenstående, nikker Magnus og forklarer efterfølgende, at det har betydet meget for ham, at Johannes ikke kun har hjulpet med lektier, men også har hjulpet Magnus med at få mere fokus i timerne i skolen. Både Johannes og Magnus giver begge udtryk for at være overbeviste om, at dette sociale fokus har været medvirkende til, at Magnus nu klarer sig bedre i skolen, hvorfor de begge lige nu oplever, at der ikke er det sammen behov for lektielæsning. I stedet taler de mere om generelle sociale kompetencer og om Magnus' relationer til andre mennesker.

Flere af de mentorer, som har længerevarende forløb bag sig sammen med mentorbarnet, fortæller, at de ikke længere arbejder konkret med lektier, da børnene er blevet ældre og ikke længere er tilknyttet grundskolen. Et par af børnene går f.eks. i 10. klasse og har ifølge sig selv og deres mentorer ikke samme behov for lektiehjælp som tidligere. To andre er rejst væk; en på efterskole og en anden for at følge et uddannelsesforløb udenbys. Endelig er der et par af mentorbørnene, som holder pause fra skolen og efter sommerferien skal begynde på en ungdomsuddannelse. Disse forskellige forhold medfører på hver deres måde, at det enten er unødvendigt eller vanskeligere at mødes (fast) og i særdeleshed omkring lektielæsning.

I relation til Johannes og Magnus, der er omtalt ovenfor, er det interessant at nævne, at selvom hovedfokus ikke ligger på lektier og det faglige, giver mentor Johannes udtryk for stadigvæk at have en interesse for Magnus' faglige udvikling og italesætter muligheden for

at kunne åbne op for dette område igen, hvis det skulle blive nødvendigt. At mentorerne på den måde bliver ved med at drage omsorg for mentorbørnenes faglige udvikling, er et billede, der viser sig at gå igen blandt flere af de interviewede mentorer.

Eksempelvis udtaler mentor Hanne i forbindelse med, at hendes mentorbarn er taget på efterskole, og at hun af den grund ikke kan være om hende og hjælpe med det faglige på samme måde mere: *"Jeg er jo ked af, hun ikke er bedre, end hun er"*.

Hos mentorpar Stinne og Christian er planen også, at Stinne skal fortsætte med at hjælpe Christian med det faglige, og særligt matematik, når Christian er flyttet hjemmefra, og hun vil her forsøge at lade det indgå i forbindelse med Christians styring af egen økonomi.

Mentorerne oplever således et ansvar for børnenes faglighed og faglige udvikling, også selvom børnene er blevet mere selvkørende, og/eller at omstændighederne ikke er til den kontinuerlige kontakt mere. De vil gerne været opdateret omkring børnenes faglige udvikling og ønsker fortsat at stå til rådighed, såfremt dette skulle blive aktuelt.

Fagligt og socialt – socialt hvordan?

Overordnet skelnes der mellem det, som mentorerne oplever som mere fagligt orienterede forløb og de mere socialt orienterede forløb. Forskellen defineres i en skelnen mellem det, som mentorerne beskriver som faglige aktiviteter, som f.eks. lektier eller konkrete læse-, skrive- og regneaktiviteter, og så mere socialt orienterede og kulturelle aktiviteter som f.eks. teater, biografbesøg, fisketur m.m.: *"Altså fokus er meget lektieagtigt, det er ikke sådan noget med biografbesøg og ud i naturen. Det er meget back to basics, det vi kører"*, som mentor Helene fortæller i sin skelnen mellem faglige og sociale aktiviteter. Hun fortæller videre: *"Men det er også, fordi jeg er sådan meget lærerindeagtig, mere end sådan en der kravler rundt ude i træerne, så det har passet mig fint."* (Helene i fællesinterview d. 10. april 2019).

Andre giver udtryk for at opleve, at det faglige og det sociale ikke kan skilles ad. Eksempelvis fortæller mentor Hanne i det opfølgende interview fra april 2019, at hun ikke mener, at man kan arbejde med det faglige, uden at det sociale er med. Ud over at Hannes antagelse og erfaring reflekterer Lær for Livets nyere erfaringer ifølge Mentorhåndbogen fra 2017 om, at både det faglige og det sociale er vigtigt, er hendes udtalelse med til at illustrere, hvordan 'det sociale' eller 'sociale aktiviteter' italesættes forskelligt og således træder forskelligt frem blandt de interviewede.

Som beskrevet tidligere, så relateres forståelsen af det sociale til konkrete aktiviteter som f.eks. det at bevæge sig rundt i naturen, tage i biografen, spille fodbold og gå på museum. Men det træder også frem som et mere interaktionistisk, socialiserende aspekt, der i højere grad er knyttet til det, der foregår mellem mentor og mentorbarn i læringssituationen såvel som barnets sociale kompetencer og udvikling i almindelighed. Det sociale får her betydning af en didaktisk orientering, og den sociale aktivitet bliver et didaktisk greb. Det sociale fokus

og den sociale indsats kommer her til at handle om at lære mentorbarnet at lære samt at lære mentorbarnet at være i en læringsinteraktion og -situation. Dette illustreres også ved det tidligere eksempel, hvor mentor Johannes fortæller om sit fokus på at lære mentorbarnet Magnus at fokusere i læringsituationen med det formål, at Magnus får noget mere ud af selve undervisningen i skolen.

Mentorernes personlighed, holdninger og personlige ambitioner synes her at være med til at skabe nogle af de forskelligheder, der viser sig i forløbene, herunder hvordan det sociale forstås, italesættes, tænkes ind og praktiseres i ordningen.

Det lange tidsforløb giver ro til at finde relationens 'form'

I ovenstående er det blevet belyst, hvordan næsten alle forløb mere eller mindre er startet ud med et fokus på den lektiefaglige støtte. Forløbene har herfra udviklet sig i flere forskellige retninger, men med et øget socialt indhold, også i lyset af at det sociale tilskrives forskellige forståelser og afspejler sig i forskellige aktiviteter. Alle forløb har dog over tid skullet finde en balance mellem det, de har oplevet som et socialt og fagligt indhold, og her viser tiden at have haft en afgørende betydning for, at alle par har fundet en egen balanceret form.

Flere af mentorerne giver udtryk for, at det tog nogen tid, inden de og mentorbarnet fandt hinanden: *"Det tog to år, før hun accepterede mig"*, som mentor Thomas fortæller (opfølgende interview d. 20. marts 2019), mens mentor Birthe fortæller om, hvordan hun og mentorbarnet brugte den første tid på at finde formen (opfølgende interview d. 7. april 2019). På den måde viser tiden – og det længerevarende mentorforløb – sig at have betydning for, at mentor og mentorbarn får skabt en relation og finder balancen ikke blot mellem det faglige og det sociale, men også i deres indbyrdes personlige forhold.

Mentor Stinne fortæller hertil, at *"tiden giver ro"* (Interview d. 14. marts 2019). Den tidligere programleder for frivillighed Stine Hamburger fortæller, hvordan disse oplevelsesbilleder også stemmer overens med de erfaringer, som hun gennem tiden er blevet delagtiggjort i:

"(...) et typisk tidsaspekt vil være, at de siger, at det tager i hvert fald et år for at få relationen på plads. Det siger de erfarne mentorere – det tager et år. Hvor man må have virkelig tålmodighed. Ikke at de ikke laver noget fagligt, det gør de (...). Men for at den er sådan helt grounded i, at nu er det os to, der mødes hver torsdag, eller hvornår de ligesom mødes. Og så kommer der jo andre sociale og kulturelle elementer ind i det år, hvor jo på en måde begge åbner lidt op for hinandens verdener. Og der hvor børnene jo bor, åbner også på en eller anden måde op, lige så stille bliver det jo mere hverdagsagtigt (...). Jeg tror simpelthen lige med de her børn og den boform, de har, så tager det bare lang tid at stole på nogen. Og stole på, at det er vedblivende, det de er her for." (Programleder for frivillighed d. 12. februar 2019).

Som Hamburger udtrykker det, så er det hendes erfaring, at børnegruppen kan have svært ved at stole på nogen. Det at børnene over tid oplever, at mentorerne bliver ved med at

komme, er med til at skabe tillid, tryghed og ro hos børnene og mellem mentor og mentorbarn. Flere af børnene peger selv på vigtigheden af, at mentorerne bliver ved med at komme, og at de ved, at de skal være sammen med mentor i seks år. Mentorbarn Christian fortæller eksempelvis: *"Når man ved, at de skal være her i seks år, så kan man lige så godt få det bedste ud af det."* (Christian i fællesinterview d. 21. marts 2019), og mentorbarn Sara forklarer: *"Hvis det bare havde været for et år, så havde jeg nok ikke gidet."* (Sara i fællesinterview d. 19. marts 2019).

Det langsigtede perspektiv tillægges stor betydning af såvel børn som mentorer, og selvom den formelle nedre grænse for et mentorforløb er halvandet år, nævner en stor del af mentorerne, at de agter at forblive i ordningen i minimum seks år. Stine Hamburger fortæller:

"Altså jeg tror, at hvis du først har været i gang i et års tid, så stopper du ikke. At det faktisk er det der med at komme over der, hvor det lige bliver (...) når du er kommet over det der halvandet år, så er det jo en selvfølgelighed, at det bor i dit liv, at det her barn er en del af dit liv, og din familie, og barnets (...). Når den første tid er ovre, så udviskes nogle af de mere institutionelle krav faktisk (...). Så er de der bare (Programleder for frivillighed, Stine Hamburger d. 12. februar 2019).

Som vi har været omkring tidligere, så er tidsaspektet temmelig omdiskuteret i mentorlitteraturen (Raposa et al., 2019), men det bemærkes dog, at der kan være tilfælde eller typer af mentorordninger, hvor tiden kan vise sig at få særlig betydning, og i forhold til Lær for Livets længerevarende mentorordninger, synes tidsaspektet at få betydning i forhold til at have ro og tid til at finde sig til rette indholdsmæssigt og med hinanden såvel som i relationen til omgivelserne (f.eks. anbringelsessted, skole m.m., som er en tematik vi yderligere kommer omkring i del 3). Tiden spiller også ind i måden, hvorpå mentorerne strukturerer deres tid sammen med børnene; der er ofte meget faste rammer omkring forløbene med hensyn til, hvornår mentor og mentorbarn ses og hvor længe, og for de fleste af forløbene er der tale om én fast ugedag af et par timers varighed. Trods denne umiddelbart stramme ramme fortæller flere af mentorerne, at de alligevel altid er tilgængelige for mentorbørnene, hvis de har brug for at snakke.

Mentorrelationen – fra lektiehjælp til voksenven

Som vi har set indtil videre, er der en tendens til, at de undersøgte mentorforløb skifter fokus eller breder fokus ud, som tiden går, og at mentor og mentorbarn undervejs orienterer sig mere og mere mod det sociale eller bliver mere bevidste om de sociale aspekter og muligheder i læringssituationen. Mentorenes personlighed og personlige ambitioner synes som tidligere nævnt at være med til at skabe nogle af de forskelligheder, der viser sig i forløbene, men også mentor og mentorbarnets interesser – og fælles interesser – viser sig her at være styrende for, hvordan mentorforløbet former sig. Som tidligere nævnt peger forskningen på, at fællesinteresser er med til at styrke relationen mellem mentor og mentorbarn, og på denne

baggrund har det bl.a. været Lær for Livets ambition at matche mentor og mentorbarn ud fra deres fælles interesser. Og fælles interesser synes netop at fylde en del blandt de undersøgte mentorer og mentorbørn. Det kan handle om alt lige fra at dyrke motion sammen, cykle, gå til fodboldkampe, spille spil og til at lufte hunden og spise is.

For eksempel har mentor Johannes og mentorbarn Magnus fundet en fælles passion i at dyrke motion, mens mentor Lars og mentorbarn Hanibal har fundet en fælles interesse i biler; en interesse, der var med til at udvikle deres relation til mere end blot at samles om lektier. Dette har også været tilfældet for Lise og Gitte. Mentorbarnet Lise fik eksempelvis efter et halvt års tid med udelukkende lektiehjælp lyst til at tage med mentor Gitte til FDF (spejder), og senere i forløbet begyndte de også at være mere og mere hjemme hos Gitte og sammen med hendes familie. Det viser sig her, at mentorforløbet udvikler sig til at handle mere og mere om den sociale relation mellem mentor og mentorbarn med afsæt i fællesinteresser, og relationen bliver med tiden mere og mere familiært orienteret. Mentor Johannes fortæller, at *"Magnus er også blevet et slags familiemedlem"* (Johannes i fællesinterview d. 9. april 2019), et billede som mentorbarnet Magnus nikker genkendende til og viser glæde over i deres fællesinterview.

Både mentorer Gitte og mentor Hanne betegner sig selv som en slags bedstemødre for deres mentorbørn og fortæller dertil, at deres mentorbørn kommer godt ud af det med deres respektive familier. Mentor Lars og mentorbarn Hanibal ses også en del med henholdsvis mentors familie og mentorbarnets anbringelsessted (Interview med mentor Lars og mentorbarn Hanibal d. 17. marts 2019). Ved at invitere børnene ind i deres familier synes mentorerne at invitere børnene til at blive en fast del af deres tilværelse, også udover Lær for Livets seks-årige periode, bl.a. fordi: *"(...) det føles så naturligt for mig."* (Opfølgende interview med mentor Hanne d. 1. april 2019). *"It is for life"*, som Hanne tilføjer, mens hun kigger på sit mentorbarn Mathilde. Både Mathilde og Magnus (mentorbørn) giver udtryk for, at de faktisk taler bedre og om flere ting med deres mentorer end med de voksne, der hvor de bor (Fællesinterview med mentor Hanne og mentorbarnet Mathilde d. 22. marts 2019; fællesinterview med mentor Johannes og mentorbarnet Magnus d. 9 april 2019).

Dette efterlader et billede af mentorerne ikke blot som en lektiehjælp, men også som en stor og grundlæggende støtte i mentorbørnenes liv – en voksenven. Og der kan i den anledning peges på, hvordan individuelle faktorer og personlig kemi viser sig som afgørende for, hvordan ordningen og relationen former sig, og hvad mentorbørnene som helhed får ud af forløbet.

Dilemmaer forbundet med mentorforløbene

Undervejs har vi fokuseret på positive elementer af Lær for Livets mentorordning og de elementer, der spiller ind på de forskellige langvarige forløb. Særligt i interviewmaterialet for

de otte mentorpar tegner der sig et billede af nogle forløb, som i en grad må defineres som vellykkede, idet mentorforløbene stadigvæk eksisterer efter flere års samvær, og ingen har planer om – eller ser det som nødvendigt – at bryde relationen. I flere af forløbene gives der på forskellig vis udtryk for, at der er sket faglige forbedringer, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem beretningerne om, hvordan fokus med tiden er flyttet mere og mere væk fra det faglige og lektielæsning, fordi behovet ikke er så stort mere. Ligeledes er der flere eksempler på, at mentorbørnene profiterer socialt ved, at relationen mellem mentor og mentorbarn med tiden styrkes, herunder børnenes fokus og deltagelse i skolen.

Alligevel er der under interviewene blevet åbnet op for nogle områder, som har været – og måske fortsat er – vanskelige i mentorrelationen. Eksempelvis har vi tidligere fremført, hvordan et af mentorbørnene i starten gemte sig, når mentor kom på besøg, og hvordan det tog lang tid for mentor og mentorbarn at 'finde hinanden'. Flere af de andre mentorer fortæller, at de ikke har haft synderlige problemer med at få børnene til at lave lektier, og her peger mange af mentorerne på vigtigheden af, at mentorbarnet føler sig motiveret for at arbejde med det faglige, men at dette kræver, at mentorbarnet er åbent for at indgå i samværet og relationen med mentor.

Til eksempel var mentorbarn Benjamin interesseret i at blive bedre til dansk, og mentor Helene oplevede her at møde en åbenhed og motivation hos Benjamin, som gav plads til, at hun kunne yde den nødvendige hjælp (Fællesinterview d.10. april 2019). I forlængelse heraf beretter størstedelen af mentorerne, at de til mentorsparringerne (som afholdes tre gange årligt) hører om en del andre mentorer, som ikke kan få gang i lektierne og ligeledes, at der er en del af de andre mentorer, der oplever konflikter i deres mentorforhold.

Dette billede tegner sig også blandt et par af mentorerne fra de såkaldte 'casebørn'-interview, hvor det f.eks. har været svært for mentorerne at få gang i lektielæsningen. En af mentorerne fortæller, at han ikke oplevede den store interesse omkring lektier hos mentorbarnet, men at anbringelsesstedet ønskede, at han holdt et fagligt fokus. Samtidig fortæller mentorbarnet og anbringelsesstedet, at de oplevede, at mentor mødte barnet med for høje faglige forventninger. Denne uoverensstemmelse var blandt andet medvirkende til, at forløbet blev afbrudt.

At have ansvar for den faglige udvikling samtidig med at skulle tilgodese barnets behov og udfordringer kan stille mentorerne i et potentielt dilemma, fordi de skal agere i spændingsfeltet mellem 'kontrol og åbenhed' (Holmboe, 2012, s. 228). Og hvis mentor samtidig ikke har fået indsatsen afstemt med barnets øvrige omgivelser, kan et omverdenspres være med til at forstærke dilemmaet:

"Mentor står således på læringsbanen i et etisk dilemma mellem på den ene side at 'stå på mål' for udefra kommende mål og på samme tid at sikre hovedpersonens interesser på den personlige deltagerbane." (Holmboe, 2012, s. 228).

Fraværet af tydelige afstemninger mellem f.eks. mentor og anbringelsessted viser sig at skabe et sådant dilemma. Flere af mentorerne fortæller, at der ikke blev afstemt i forbindelse med opstarten, og at det derfor var mentorerne selv, der skulle forklare eller finde ud af, hvad deres mentorrolle gik ud på. Lær for Livet fremhæver også i deres mentorrapporter betydningen af at afstemme forventninger med anbringelsesstedet og nævner desuden i mentorrapporten fra 2016, at det kan være et problem, at det ikke er de voksne i børnenes dagligdag (anbringelsessted og skole.), der efterspørger en mentor, men at det er sagsbehandleren, der vurderer og tager stilling til om barnet skal indskrives i Lær for Livets seks-årige læringsprogram (Mentorrapport 2016).

Relationen eller kontakten til anbringelsesstedet viser sig, som vi tidligere har nævnt, at fylde meget og kommer til at udgøre en større del af den sociale indsats i nogle af mentorordningerne. Der synes at kunne iagttages en tendens til, at mentor i disse forløb synes at påtage sig et ansvar for barnets overordnede ve og vel. Nogle af mentorerne fortæller om, hvordan de mere eller mindre ufrivilligt involveres i interne vanskeligheder mellem børnene og deres plejefamilier. Eksempelvis fortæller en af mentorerne, at anbringelsesstedet føler sig truet af den relation, som mentor har til mentorbarnet. En anden mentor ser sig nødsaget til at gå med til sagsbehandlermøderne for at bakke mentorbarnet op i, at det ikke længere ønsker at bo i den pågældende anbringelse. Hos et tredje mentorpar fortæller mentor omvendt om, hvordan han i overensstemmelse med anbringelsesstedet hjælper og støtter op omkring de voksne på stedet ved bl.a. at kontakte kommunen (for dem) og gå med til møderne.

På denne baggrund, suppleret med indsigt i Lær for Livets mentorrapporter, tegner der sig et billede af, at anbringelsesstederne fylder meget. I mentorhåndbogen, som mentorerne får udleveret ved ordningens opstart, fylder relationen til anbringelsesstedet også meget, og det understreges, hvordan en god relation kan opbygges, eksempelvis med solid forventningsafstemning fra begyndelsen af (Mentorhåndbog 2018/2019). En af mentorerne fortæller bl.a. om, hvor vigtigt det er for hende at blive anerkendt af anbringelsesstedet for at gøre en indsats for barnet, og at en sådan anerkendelse giver ekstra motivation (Opfølgende interview med mentor Birthe d. 7. april 2019).

Et andet samarbejde, som flere af mentorerne nævner som væsentligt for deres virke, er samarbejdet med børnenes skoler. Nogle af mentorerne fortæller, at de på egen hånd har skabt kontakt med børnenes skoler (Mentor Thomas, mentor Birthe, mentor Hanne, mentor Johannes). Det at være i kontakt med børnenes skole oplever mentorerne ofte positivt i forhold til, at de dermed har lettere ved at finde ud af, hvor de skal sætte ind over for børnene. I forlængelse heraf forklarer tidligere programleder for Frivillighed, at det kan være svært som mentor, når der er mange voksne inde over barnet, som alle skal arbejde sammen (Programleder for Frivillighed d. 12 februar 2019). Samtidig understreger hun, hvor stor effekt det kan have, hvis alle arbejder sammen om barnet:

"(...) og det kan være, at nogen gange er det der jo svært i et sfære, som det her. (...) At der hvor mentor formår at finde krogen til både, hvad barnet drømmer om at blive bedre til i skolen, som jo både kan være at turde stille sig op og præsentere eller andet og ligesom finde den flig ind i, hvad det også er, skolen har forholdt sig til kunne være hensigtsmæssigt at arbejde med. Fordi finder man ligesom den vinkel, så får man jo virkelig en rigtig god udvikling, fordi man sammen med barnet, barnets voksne og barnets lærere udvikler det, som alle de voksne rundt om barnet gerne vil. Og det er der, hvor det gode samarbejde foregår, og alle ligesom ser, jamen det er Christian, som skal udvikle sig. Han har selv sagt, han gerne vil være bedre til matematik, og nu er det det, vi arbejder på alle sammen." (Programleder for Frivillighed d. 12. februar 2019).

Hamburger beretter i forlængelse af ovenstående, at de i Lær for Livet arbejder på at skaffe alle mentorer adgang til folkeskolens fælles kommunikationsplatform, AULA, så mentorerne får mulighed for at kunne følge med i barnets skolegang; noget som mange af mentorerne er positivt stemt over for.

Nogle af disse forskellige problemstillinger og dilemmaer, som er nævnt ovenfor, kommer vi nærmere ind på i rapportens tredje del, hvor tematikker, der blandt andet relaterer sig til mentorernes samarbejde med barnets øvrige netværk, analyseres og diskuteres.

Sammenfatning på anden del

I del 2 har vi kigget på, hvilke aspekter der kan være med til at fremme en langvarig mentorrelation, hvor mentor kommer til at udgøre en stabil, kontinuerlig voksenstøtte for mentorbarnet, sådan som det også er Lær for Livets ambition med mentorordningen. Det er belyst, hvordan de fleste forløb har et lektiefagligt udgangspunkt, men over tid tager en drejning i retning mod sociale og kulturelle aktiviteter og værdier samt en mere målrettet træning af sociale kompetencer. Alligevel kan der iagttages forskellige overordnede karakteristika for mentorforløbene og mentorrelationerne, der sagtens over tid kan vise sig inden for samme ordning.

Dels ses de mentorforløb, hvor mentorerne og mentorbørnene hovedsageligt bruger tiden sammen på konkrete faglige opgaver, såsom lektiehjælp. Sociale elementer indgår her som f.eks. 'hyggepauser' eller som den gode stemning, som der arbejdes på under lektielæsningen. I nogle tilfælde indgår der sociale aktiviteter før eller efter lektielæsningen. Her opleves det sociale som en konkret aktivitet og adskilt fra det faglige.

Dels ses mentorforløb – eller perioder i mentorforløbet – som hovedsagligt er orienteret mod sociale aktiviteter, bl.a. i form af fælles interesser, som styrker den personlige relation mellem mentor og mentorbarn. Ideen om, hvorvidt og hvordan der arbejdes fagligt eller socialt, differentieres yderligere ved, at der er forskellige forståelser af det sociale; det sociale som konkrete aktiviteter som f.eks. boldspil, gåture, teater og det sociale som selve interaktionen og

det, der foregår i interaktionen mellem mentor og mentorbarn, bl.a. afspejlet i de didaktiske overvejelser og praksisser, som viser sig her. For det tredje ses mentorforløb – og typisk efter et længerevarende forløb – som helt overordnet orienterer sig enten væk fra eller ud over det faglige. Disse forløb kan typisk iagttages som følge af mentor og mentorbarnets interessefællesskab. Her får mentorerne mere karakter af at være en 'voksenven' eller for nogle endda et familiemedlem. Fælles interesser, personligheder og kemi kan her betragtes som væsentlige elementer for denne udvikling såvel som for den mangfoldighed, hvormed ordningerne og relationen mellem mentor og mentorbarn med tiden former sig og folder sig ud.

Selvom det tydeligt fremgår, at de fleste af forløbene på den ene eller anden måde har sociale aktiviteter med for overhovedet at kunne fungere og fastholde arbejdet med lektier, er det også tydeligt, at mentorerne alle føler et ansvar for børnenes skolefaglige udvikling. Som læringsprogram skaber Lær for Livet et udgangspunkt for at mødes om lektier, uden at forholdet dog behøver at 'ende' der, og det fremgår tydeligt af blandt de interviewede mentorpar, at relationen udvikler sig, og at flere af mentorerne og mentorbørnene har et ønske at være sammen ud over den tidsramme, som Lær for Livet sætter.

Hertil kommer, at forpligtigelsen over for Lær for Livet og ideen om, at det skal være et langvarigt forløb, synes at have en særdeles positiv indflydelse på både mentorerne og mentorbørnene, og betyder, at begge parter har mulighed for at investere i forløbet og skabe nogle gode, faste rutiner om at ses – hvad enten det er én time om ugen med lektiehjælp, eller om relationen har udviklet sig til noget mere familiært med familiebesøg og 'godmorgen-sms'er' på daglig basis.

Litteratur til del 2

- Albæk, K., H. B. Bach, R. Bille, B. K. Graversen, H. Holt, S. Jensen og A. B. Jonassen (2015). *Evaluerings af mentorindsatsen*. SFI – det nationale forskningscenter for velfærd.
- Bryderup, I. M. og M. Q. Trentel (2012). *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Christiansen, H. N. (2012). *Effekten af Mentor- og fritidsindsatser for unge i risiko*. Det Kriminalpræventive Råd.
- DuBois, D. L., B. E. Holloway, J. C. Valentine & H. Cooper (2002). "Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community psychology*, 30(2), 157-197.
- DuBois D. L., N. Portillo, J. E. Rhodes, N. Silverthorn & J. C. Valentine (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*. 2011 (12), 57–91.
- Egmont Fonden (2012). *Signaturprojekt – Anbragte børns læring*. (https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf)

- Frørup, A. K. (2014). *Projekt Lær for Livet – de første erfaringer med mentorordningen 2013-14*. DPU/AU.
- Garringer, M., J. Kupersmidt, J. Rhodes, R. Stelter & T. Tai (2015). *Elements of Effective practices for Mentoring” – Research-informed and practitioner-approved best practices for creating and sustaining impactful mentoring relationships and strong programs services*. MENTOR. The National Mentoring Partnership.
- Grossman, J. & J. Rhodes (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2.
- Henriksen, L. S. og K. Levinsen (2019). Forandringer I foreningsmedlemsskab og frivilligt arbejde. I: Frederiksen, M. (red.). *Usikker modernitet - Danskernes værdier fra 1981 til 2017*. Hans Reitzels Forlag.
- Holmboe, L. (2012). *Inkluderende mentorering - at skabe sig en verden at leve i*. Institut for Miljø, Samfund og Rummelig forandring. Roskilde Universitet.
- Lær for Livet (2019). *Mentorundersøgelse 2018* (Lokaliseret på; <http://laerforLivet.dk/> d. 17.01.2019).
- Lær for Livet. *Om at være mentor*. (Mentorpiece 2013).
- Lær for Livet. *Mentorrapport 2016, 2017 og 2018*.
- Lær for Livet/D. Pihl (2018). *Mange vil være frivillig mentor: 214 ansøgere i efteråret*. (17.01.19 på <https://laerforlivet.dk/presse-nyheder/artikler/nyhed/?n=mange-vil-vre-frivillig-mentor-214-ansgninger-i-efterret>).
- Rambøll (2019). *Kvalitativ undersøgelse af Plan T, DrengAkademiet og KøbenhavnerAkademiet*.
- Raposa, E. B., A. Ben-Eliyahu, L. E.W. Olsho & J. Rhodes (2018). *Bird of a feather: Is matching based on shared interest and characteristics associated with longer youth mentoring relationships?* Wiley.
- Raposa, E. B., J. Rhodes, J. Geets, J. M. Stams, N. Card, S. Burton, S. Schwartz, L. A. Y.Sykes, S. Kanchewa, J. Kupersmidt & S. Hussain (2019). *The effects of youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies*. Springer.
- Rasmussen, K., J. Kampmann og H. Warming (red.)(2017) *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Del 3. Brobygning og samarbejde

I Del 3 ser vi nærmere på Lær for Livets brobygningsdel, og her vil blandt andet mentorordningen blive belyst i et brobygnings- og samarbejdsperspektiv.

Indledningsvis vil vi redegøre for Lær for Livets brobygningsambition og -forløb, sådan som det i overordnede træk har udviklet sig gennem de sidste tre år af læringsprogrammet. Denne første del af kapitlet baserer sig på materiale om Lær for Livets brobygningstiltag såvel som på interview med Lær for Livets program- og teamchef Kristine Bang Andreasen. Kristine Bang Andreasen beretter om brobygningsforløbet og de barrierer og succeser, der i perioden er blevet erfaret såvel som de refleksioner, der i den sammenhæng er blevet gjort med henblik på at optimere overgangene mellem de forskellige arealer og læringsrum i de anbragte børns liv.

Hvor rapportens foregående del 2 undersøgte relationen mellem mentor og mentorbarn og udviklingen af mentor-barn-relationen over tid, vil der i denne del i højere grad blive kastet lys over mentorernes relationer til børnenes øvrige netværk. Mentorernes kontakt til og samarbejde med børnenes øvrige støttepersoner såvel som samarbejdet og brobygningen mellem de voksne støttepersoner omkring børnene vil blive undersøgt og diskuteret.

Undersøgelsen af samarbejdet mellem børnenes støttepersoner i nærværende del baserer sig på de såkaldte 'casebørn-interview', dvs. interview med seks anbragte børn (learning kids) fra Lær for Livet og deres respektive støttepersoner (anbringelsessted,⁴⁹ lærere og mentorer, sagsbehandlere og/eller kommunale konsulenter). De seks 'casebørn' og deres respektive støttepersoner blev tilbage i 2014 udvalgt til at deltage i en igangværende forløbsundersøgelse, hvor DPU siden 2015 har fulgt denne gruppe børn og deres støttepersoner i forbindelse med børnenes Lær for Livet-deltagelse og -forløb. Den kvalitative del af forløbsundersøgelsen baserer sig på interviews udført i henholdsvis foråret 2015, vinteren 2016/17 og foråret/sommeren 2019 og udgør på nuværende tidspunkt lige knapt 70 kvalitative interview a 45-90 minutters varighed. Der er endvidere suppleret med de otte mentorpar-interviews fra rapportens del 2. Da rapportens del 3 har et særligt fokus på mentorernes deltagelse og samarbejde med de anbragte børns øvrige netværk, er det overvejende mentorernes og det øvrige netværks perspektiver og erfaringer, der inddrages og foldes ud i undersøgelsen og i mindre grad børnenes.

Interviewene er transskriberet og analyseret med det formål at finde empiribaserede mønstre og tematikker ud fra en bredere tematisk ramme om, hvordan eller hvorvidt mentorerne indgår i samarbejdet med børnenes øvrige netværk, hvilken rolle og position de tilskrives

⁴⁹ Omfatter både døgninstitutioner, opholdssteder, plejefamilier og netværksfamilier.

såvel som selv oplever at finde sig tilrette med i ordningen. Det har været hensigten gennem de kvalitative interview at få respondenterne til med egne ord at gå i dybden med og fortælle om deres oplevelser, erfaringer, synspunkter og selvforståelse (Kvale, 1997; Creswell, 2013). Kodning af interviewmaterialet er foretaget som en meningskondensering, der bygger på de forskellige respondentes, her primært mentorernes, oplevelser og erfaringer med samarbejdet og med etableringen af rolle og position. Analytiske iagttagelser og pointer diskuteres undervejs ift. relevante studier, begreber og teoretiske positioner og pointer.

Samlet set præsenterer del 3 således indledningsvis en beretning om Lær for Livets brobygningsdel, og hvordan læringsprogrammet, på baggrund af erfaringer med forskellige tiltag, har udviklet sin brobygningsdel. Dernæst præsenteres en undersøgelse af, hvordan støttepersoner omkring barnet (særligt mentorerne) oplever, at samarbejdet på tværs fungerer, og hvilke muligheder og barrierer der i den sammenhæng gør sig gældende. Disse tematikker og forhold diskuteres i forhold til forskning og evalueringer omhandlende anbragte børn og unges skolegang, brobygningstiltag og samarbejdsorganiseringer i forbindelse med udsatte og anbragte børn og unges skole- og uddannelsesforløb m.m. Formålet er bl.a. at belyse, hvilken rolle mentor og mentorordning tilskrives som indsats i forhold til barnet, såvel som hvilken rolle mentor og mentorordning har i det samlede samarbejde omkring barnet. Afslutningsvis vil vi diskutere, hvilken rolle mentorordningen har som brobygningsindsats i barnets liv, dels i lyset af Lær for Livets ambitioner om både mentorordning og brobygningsforhold såvel som i lyset af eksisterende brobygningsforskning og evaluering.

Lær for Livets brobygningsdel

Brobygningsdelen blev igangsat i foråret 2016, dvs. tre år efter Lær for Livets start i 2013, og skulle fungere som supplement til programmets to andre grundpiller; de korterevarende, tilbagevendende intensive learning camps (LC) og den længerevarende, fortløbende frivillige mentorordning. I første omgang blev brobygningsprogrammet lanceret under navnet 'Lær for Livet i skolen' og havde til formål at optimere kontakten til og samarbejdet med de deltagende børns skoler. Målet var at øge skolernes indsats med henblik på at følge op på det, som børnene havde lært og profiteret af på LC. På denne baggrund blev det vigtigt for Lær for Livet at forsøge at bygge bro mellem Lær for Livet – særligt LC – og børnenes almindelige skoleliv, og dette blev afsættet for at iværksætte de første systematiske brobygnings tiltag i projekt Lær for Livet.

Lær for Livets incitament for en målrettet brobygningsindsats

I årene forud for den målrettede brobygningsindsats i 2016 havde Lær for Livet forsøgt at skabe en forbindelse mellem læringsprogrammet og børnenes hjemskoler ved forud for LC1

at indhente information omkring børnenes trivsel og skolegang. Informationen blev indhentet via udsendte SDQ-spørgeskemaer til Lær for Livet-barnets kontaktlærer på hjemskolen.⁵⁰ Her var idéen, at læreren skulle udfylde et lærer-SDQ og give sit indtryk af, hvordan hun/han vurdererede barnets sociale styrker og mentale vanskeligheder i skolehverdagen. Sideløbende udfyldte Lær for Livet-børnene selv et tilsvarende SDQ-spørgeskema i løbet af deres første LC-ophold. Lær for Livets grundtanke var her, at der var forskningsunderstøttet viden om, hvad en central problematik i forhold til anbragte børns var, nemlig at *"Lærere, pædagoger, plejeforældre ... har (for) lave forventninger til børnenes faglige udvikling"* (Egmont Fonden, 2012, s. 7), og at dette kunne udgøre en barriere for børnenes skolefaglige læring og motivation. At sammenholde lærernes vurdering af det anbragte barn via SDQ-spørgeskemaet med barnets egen vurdering samt viden om barnets potentialer og skolefaglige ressourcer (bl.a. via faglige og kognitive test) blev af Lær for Livet vurderet som et godt dialog-afsæt i samarbejdet omkring børnenes skolefaglige udvikling.

Udover at samle trivselsoplysninger om barnet havde hvert enkelt barn tre såkaldte lærings-samtaler med deres voksne camp-kontaktperson i løbet af opholdet på deres første LC. Her var det meningen, at barnet og kontaktpersonen skulle komme rundt om barnets egne mål samt ønskede arbejds- og indsatsopgaver under LC-opholdet. Desuden diskuterede barnet og LC-kontaktpersonen, hvad barnet oplevede at være god til, hvad der fungerede, og hvad barnet havde brug for af hjælp, hvem der kunne hjælpe etc. Den sidste samtale havde overvejende fokus på, hvad børnene kunne gøre, når de var hjemme igen, og hvem de i den forbindelse oplevede kunne være en hjælp, bl.a. med henblik på at få samlet op omkring LC-erfaringer:

"(...) så de simpelthen får peget konkret på, at jeg vil det her med matematik. Jeg har faktisk en storebror, som kan hjælpe mig med det (...). Mange peger jo også på deres lærer derhjemme."
(Program- og Teamchef i Lær for Livet, 2019).

Lær for Livets ambition var, at den person, som barnet mente kunne hjælpe derhjemme, i samarbejde med barnet fik lavet en plan for det videre forløb med afsæt i de læringsaktiviteter, som barnet på LC havde profiteret af. Men erfaringen blev, at der angiveligt ikke var nogen hverken i skolen eller på anbringelsesstedet, der fulgte op på denne plan, og at barnet således ikke efter hjemkomsten fik arbejdet videre med de læringsaktiviteter og strategier, som han eller hun havde profiteret af på LC. Ligeledes gav Lær for Livets forsøg på at indhente informationer om børnenes trivsel og skolegang qua udsendte lærer-SDQ-spørgeskemaer sig udslag i en meget sparsom respons (3-5 procent af lærerne responderede), og kontakten til skolerne var nærmest lig nul:

⁵⁰ 'Strengths and Difficulties Questionnaire' med 25 spørgsmål omkring børnenes sociale styrkesider og mentale vanskeligheder. Om SDQ kan læses meget mere i Langager, Torre, Kjeldsen og Frørup (2019), del 2.

"Så jeg tror, det var sådan lidt et wake up call, der sagde noget om, hvor langt vi egentlig var fra at nå de her skoler. Fordi man har også tænkt fra start af: Vi skal selvfølgelig – når vi får kontaktoplysninger ind om børnenes anbringelsessteder og sagsbehandlere og alt sådan noget – skal vi selvfølgelig også have det til skolerne, fordi dem skal vi jo også have kontakt med. Men kontakten var så ekstremt sporadisk der i starten og nærmest ikke eksisterende. De svarede simpelthen ikke på de der spørgeskemaer." (Program- og teamchef i Lær for Livet, 2019).

Dels var det ifølge Lær for Livet blevet vanskeligere at etablere direkte kontakt til de enkelte lærere grundet nye tiltag på mange skoler om i højere grad at 'skærme' de enkelte lærere, hvilket betød, at al kommunikation gik gennem en central skolemailadresse. Dette resulterede i, at hverken spørgeskemaer, LC-planer eller læringsmapper nåede frem til de konkrete lærere.⁵¹

Overgangen mellem learning camp og livet hjemme og i skolen

På baggrund af interviewmaterialet i undersøgelsen tegner der sig et billede af, at der ikke systematisk bliver fulgt op på LC-forløb, og at der i den forbindelse ikke er blevet arbejdet målrettet med implementering af læringsaktiviteter og metoder fra LC, og det hverken hjemme eller i skolen. Nogle af børnene fortæller, at de selv, forud for LC, har fortalt deres lærer, at de skulle afsted på camp og blev i den anledning mødt af nysgerrige spørgsmål fra lærerne: *"Ja, de spurgte ind til, hvad det går ud på, og hvad jeg får ud af det og sådan noget."* (Learning kid, 2015), men der bliver ikke efterfølgende fulgt op på camp-forløbet, og det tyder på, ifølge Lær for Livets program- og teamchef, at hverken lærerne eller anbringelsesstederne har haft en oplevelse af, at det var meningen, at de skulle følge op på LC. Et af børnene fortæller, at hun er blevet bedre til at dividere på LC ved at bruge 'nøglen' i stedet for 'trappen', og på spørgsmålet om, hvorvidt hun så har haft mulighed for at bruge det i skolen, beretter hun: *"Ja, de er ligeglade, hvilken måde vi gør det på, bare vi (...) kan skrive udregningen."* (Learning kid, 2015). Det pågældende barn giver udtryk for, at der er åbenhed over for at bruge andre metoder end dem, der undervises i, men der er samtidig ikke noget i hendes beretning, der peger på, at lærerne har fulgt op på eller virket interesserede i at høre om LC-opholdet og eventuelle nye læringsmetoder. Den pågældende lærer fortæller selv, at han ikke har samlet op på LC og ikke har været vidende om, at der fandtes en læringsmappe. De fleste af de adspurgte lærere svarer faktisk nej til have modtaget en læringsmappe, og flere af dem er slet ikke bekendt med, hvad den såkaldte læringsmappe er. Nogle af disse lærere

⁵¹ Læringsmappen er en mappe udarbejdet af Lær for Livet, herunder LC-medarbejdere, som indeholder beskrivelser af børnenes individuelle styrker og potentialer. Mappen følger børnene gennem deres tid i Lær for Livet, og efter hver camp skrives testresultater samt en udtalelse ind i læringsmappen. Læringsmappen sendes til skole, anbringelsessted, mentor og sagsbehandler. Se eventuelt Frørup, Ladefoged & Langager (2018) for yderligere beskrivelser af læringsmapper og arbejdet med styrkekort.

giver ellers udtryk for at være åbne over for de muligheder, der kunne ligge i udvekslingen af gode læringserfaringer, sådan som det netop var meningen med læringsmappen:

"Men det kunne da være interessant, kan man sige, fordi hvis man kunne gøre tingene på en måske [anden måde]... nogle gange er det kun en lille bitte ting, man selv skal forandre, for at det lykkes bedre for barnet." (Lærer, 2015).

En anden lærer, som end ikke er blevet informeret om barnets LC-deltagelse, beretter:

"Og så var han jo også [på LC] var det igen i efterårsferien, var der også noget med det, jeg kan ikke huske det, der har jeg heller ikke hørt noget. Jeg har ikke hørt noget fra efterårsferien, og jeg hører ikke noget." (Lærer, 2015).

Den pågældende lærer fortæller, at hverken barnet eller anbringelsesstedet har informeret hende omkring LC, og giver udtryk for, at der i forvejen ikke er så meget kommunikation mellem anbringelsessted og skole. Anbringelsesstederne virker heller ikke til at følge op på LC, og på hvorvidt barnet har tilegnet sig nogle nye redskaber på LC, som han eller hun kan bruge, og det virker som om, at anbringelsesstederne ikke rigtig blander sig i det – eller synes, at det ikke er noget, de skal blande sig i. Bl.a. svarer et anbringelsessted på spørgsmålet om deres viden om LC: *"Det er ikke noget, han [barnet] snakker om."* (Anbringelsessted, 2016). Det er forskelligt, hvorvidt børnene selv har forsøgt at tage initiativ til at få igangsat aktiviteter fra LC, men det er tydeligt, at børnene har svært ved selv at tage ansvar for implementeringen af aktiviteter og metoder (som f.eks. alternative måder at dividere eller huske endelser på). Nogle af børnene fortæller, at de har snakket med deres lærer om læringserfaringerne fra LC, men oplever ikke, at lærerne har været åbne, inviterende og vedholdende nok i dialogen:

"Jeg lærte [på LC], hvordan man dividerede og gangede (...). Det var dejligt at kunne lære noget, hvor det var, at man kunne komme hen i skolen og bare vise, at man havde lært noget andet. Hvordan man kan gøre det anderledes (...). Min lærer, han syntes, at jeg skulle lave et regnestykke, men så sagde jeg, at det gad jeg ikke, og så blev han muggen, fordi at så gad han ikke at høre på mig." (Learning kid, 2015).

Årsagen til den manglende kommunikation omkring LC og eventuelle nye aktiviteter og metoder kan placeres flere steder, men det er tydeligt, at det i høj grad handler om manglende kommunikation, information og involvering, særligt af lærerne forud for LC, hvilket også er Lær for Livets erfaring. Udover at det har været vanskeligt at skabe kontakt til lærerne pga. skolernes nye mailsystem, har Lær for Livet haft en oplevelse af, at lærerne ikke i

tilstrækkelig grad følte sig involverede og derfor hverken var opmærksomme på henvendelser fra Lær for Livet eller gearede til at svare på relativt omfattende spørgeskemaer.⁵² Lær for Livet antog, at den manglende involvering bl.a. kunne lokaliseres til visitationsproceduren for de anbragte børn til Lær for Livets læringsprogram.

Procedure for visitation af anbragte børn til Lær for Livet

Når de anbragte børn visiteres til Lær for Livet, er det sagsbehandlerne, der afgør hvilke børn, der skal deltage, og Lær for Livet oplever det som meget sporadisk i hvor høj grad, lærerne er inde over denne beslutning:

”Fordi det her med at det er Socialforvaltningen typisk en sagsbehandler eller nogle der sidder lige over sagsbehandlerne, som vi har kontakten til, som er dem, der vælger, hvilke børn der skal med i programmet, og det er meget sporadisk, hvor meget skolen har at sige i det. Det kan variere meget fra kommune til kommune. Men sådan grundlæggende er det jo ikke på deres [lærernes] initiativ. Der er nogle enkelte kommuner, hvor de har et meget fint samarbejde, og hvor det ligefrem måske er skolerne, der peger på de børn, der skal med og sådan noget. Men det er virkelig fåtallet.” (Program- og teamchef i Lær for Livet, 2019).

Det er således ikke Lær for Livets indtryk, at lærerne typisk er med til at pege på mulige børn, der kunne profitere af tilbuddet. Lær for Livet oplever, at beslutninger omkring tilknytning til læringsprogrammet baserer sig på overordnet information indhentet på de halv-årige netværksmøder, som kommunen afholder med barn, anbringelsessted og skole. En spørgeskemaundersøgelse, udarbejdet af Lær for Livet i 2018 og med besvarelser fra 138 sagsbehandlere, viser, at 55 procent af sagsbehandlerne (i høj grad eller i nogen grad) har været i dialog med barnets skole omkring den sociale og faglige udvikling, mens 34 procent slet ikke har været i dialog eller kun i mindre grad har været i dialog (og 12 procent ved ikke) (Lær for Livet, 2018). Interviewmaterialet peger ligeledes på, at lærerne hverken forud for børnenes visitation til Lær for Livet, eller efter at børnene er blevet tilmeldt, oplever at blive orienteret om projektet (ud over en kort mail) eller inddraget i udvælgelsen af børnene, og både lærere og sagsbehandlere fortæller, at det udelukkende er sagsbehandlerne – i samråd med anbringelsesstedet – der beslutter at tilmelde børnene. Lærerne oplever ikke at blive taget med på råd, og flere er først vidende om barnets tilmelding, når de kommer tilbage efter sommerferien, og barnet selv fortæller, at de tidligere på sommeren har været på LC:

“(...) Jeg kan huske, der kom en mail på et tidspunkt, hvor jeg kunne læse noget (...) efter [barnet] havde været der [på LC]. Noget kort (...). Og det var [først] i efteråret, der kom en

⁵² Det lykkedes ikke at få lærerne til at svare, men der er løbende over flere år gennemført SDQ-trivselsmålinger af Lær for Livet-børnene, og resultater herfra udgør en del af følgeforskningens forrige publikation (Langager, Torre, Kjeldsen og Frørup (2019).

mail fra Lær for Livet, (...), noget med, at han havde en holistisk tilgang eller sådan noget (...).” (Lærer, 2015).

En lærer fortæller, at vedkommende først blev orienteret om barnets deltagelse i LC på et inklusionsmøde senere på året:

”Nej, sådan som jeg har forstået det, så har han været på den her camp i sommer. Og så har han haft en mentor, fordi det har de fortalt os (...). Vi holder sådan nogle inklusionsmøder med anbringelsesstedet, og sagsbehandleren inde fra kommunen.” (Lærer, 2015).

Flertallet af de adspurgte lærere er, som tidligere nævnt, ikke bekendt med læringsmapperne og heller ikke bekendt med Lær for Livet og deres læringsprogram, herunder LC-konceptet. Kun et par enkelte lærere kan berette, at de efter barnets første camp har modtaget en læringsmappe, men de ved ikke, til hvad eller hvordan de skal bruge mappen:

”Nej, overhovedet ikke (...). Jamen, det er jo fordi, at den tager jo ikke udgangspunkt i den virkelighed, som vi har i folkeskolen. Altså, du kan jo ikke (...), vi kan jo ikke ligge på en sofa her og flade ud med en computer oven på hovedet og høretelefoner (...). Nej, det kan man ikke, fordi virkeligheden den er helt anderledes her.” (Lærer, 2015).

En anden lærer fortæller, at vedkommende med udgangspunkt i læringsmappen har forsøgt, over for barnet, at spørge ind til LC og de forskellige aktiviteter:

”Jeg har sådan prøvet at spørge lidt mere ind til, hvordan gjorde I så? Hvordan havde I dansk? Fordi nu har jeg jo fået lidt deroppe fra, dagbog, sammen med styrkebogen og prøvet at få [barnet] til sådan, om [barnet] kunne fortælle lidt om de ting, men det har [barnet] ikke rigtig fortalt så meget om.” (Lærer, 2015).

Det har således være vanskeligt – af flere årsager – at få viden og erfaringer fra LC overført og implementeret i den daglige skolegang, og læringsmapperne har i den forbindelse ikke fungeret som et bærende element.

Samlet set var Lær for Livets første erfaringer, at responsen på SDQ-spørgsmål forud for LC var meget begrænset, såvel som at der efter LC angiveligt ikke var nogen, der i nævneværdig grad fulgte op på LC-aktiviteterne. Udfordringerne handlede antageligt om, at lærerne af forskellige årsager ikke oplevede sig som tilstrækkeligt involverede i og informerede om læringsprogrammet. Disse erfaringer blev således konstituerende for etableringen af Lær for Livets brobygningsprogram og for de første mere målrettede brobygningstiltag i 2016.

Første tiltag – optimering af kontakt til og involvering af hjemskolerne

I et forsøg på at skabe kontakt til børnenes hjemskolelærere og få dem involveret i børnenes Lær for Livet-aktiviteter ringede LC-medarbejdere efter endt LC1 i sommeren 2016 til børnenes lærere (og mentorer, hvis sådanne allerede var tilknyttet på det tidspunkt) med henblik på at overlevere erfaringer om aktiviteter og metoder, som børnene havde profiteret af på LC. Ligeledes var målet med den direkte henvendelse at berette om de oplevelser, som lærerne og pædagogerne på LC havde haft omkring børnenes styrker og potentialer. Lær for Livets første brobygningstiltag var således at skabe en direkte kontakt til skolerne og kommunikere direkte med børnenes lærere, særligt omkring LC-opholdet og om det, der i den forbindelse var eller blev skrevet i barnets læringsmappe.

Men heller ikke denne indsats var vellykket, dels fordi det fortsat var vanskeligt at få kontakt med lærerne, og dels fordi det var vanskeligt at skabe et fælles udgangspunkt for dialog omkring barnet. Den viden og erfaring, der blev udvekslet mellem LC-lærer og skolelærer, blev ofte misforstået på grund af de to meget forskellige lærings- og undervisningskontekster, som parterne tog udgangspunkt i deres samtale. LC-lærernes erfaringer stemte ikke overens med skolelærernes erfaringer og vice versa, og begge parter havde oplevelsen af, at det ikke var de samme børn, de snakkede om. Lær for Livet måtte i den forbindelse sande, at indgangsvinklen til børnene såvel som de to læringskontekster konvergerede for meget til, at erfaringer og viden kunne veksles lige over. Lær for Livet måtte også overveje, om de vurderingsredskaber, som læringsmapperne var bygget op omkring (inspireret af den positive psykologi), måske var en anelse for positive (formålet med mapperne var at skabe motivation og muligheder) og ikke medtog nogle af de adfærdsmæssige og non-kognitive forhold og udfordringer,⁵³ som lærerne i det daglige kæmpede med og oplevede som afgørende og forstyrrende for barnets læringsproces og deltagelse i klasserummet.

Alt i alt oplevede Lær for Livets LC-medarbejdere, at de enorme ressourcer, der blev brugt i forsøget på at ringe ud og bygge bro til skolerne, ikke stod mål med udfaldet, og at det krævede en anden tilgang, hvis lærerne skulle involveres og være i stand til at opleve Lær for Livets camp-aktiviteter og resultater som meningsfulde inden for egne rammer.

⁵³ Non- eller ikke-kognitive dispositioner (og udfordringer) beskrives overordnet som personlige, sociale og emotionelle træk (Cunha, Heckman & Schennach, 2010), bl.a. i forbindelse med arbejdsvaner og adfærd (Kniesner & ter Weel, (ed.)(2008). Non-kognitive træk kan således dække over selvværd, ukuelighed, tro på egen formåen, selvtillid, målrationalitet, sensitivitet, empati, sociale kompetencer, praktisk sans, samarbejdsevner, imødekommenhed og punktlighed (Munk, 2014, s. 209).

Andet tiltag – involvering af anbringelsesstederne

Lær for Livet begynder i løbet af 2016-17 i stigende grad at koncentrere sig om kommunikationen til anbringelsesstederne i forsøget på at motivere anbringelsesstederne til at bakke op omkring børnenes Lær for Livet-læring og i højere grad at stille forventninger til børnenes læring. Optimering af kontakten til anbringelsesstederne bliver således Lær for Livets andet brobygningstiltag.

Dette tiltag tager afsæt i viden om, at de primære voksne er de vigtigste aktører i forhold til børnenes skoleliv og læring, og at de forventninger, som børn mødes med, er afgørende for deres præstationer, også i skolesammenhæng. Flere forskningsstudier peger entydigt på betydningen af de nære omsorgspersoners støtte og involvering i skolegang og uddannelse for børn og unges skoleforløb og tilegnelse af kvalifikationer, her også anbragte børn og unges kvalifikationer (Jackson, 1994; Pless & Katznelson, 2005; Gorard et al., 2012), og at nære omsorgspersoners betydning viser sig på tværs af social status og etnicitet (Desforges & Abouchaar, 2003). Samtidig er der forskning, der viser, at der er en tendens til, at anbragte børn mødes med lavere forventninger til det faglige end deres jævnaldrende, og at disse lave forventninger er med til at hæmme børnenes præstationer, kvalifikationer og kompetencer i skolen (Jackson, 1994, s. 277; Fernandez, 2008; Perthou et al., 2008; Kääriälä et al., 2018). Skandinaviske studier viser, at både plejeforældre, pædagoger, lærere og sagsbehandleres forventninger til anbragte børns skolegang og succeser er mere pessimistiske end forventningerne til f.eks. slægtsanbragte børn eller til børn, der nationalt adopteres (Egelund, Hestbæk og Andersen, 2004; Knudsen, 2009; Thideman et al., 2011; Berlin et al., 2011).⁵⁴

I forhold til Lær for Livets målgruppe kan det således have stor betydning for børnenes skolepræstationer og uddannelseschancer, at anbringelsesstederne i kraft af deres rolle som gennemgående voksne og omsorgspersoner i børnenes dagligdag involverer sig i børnenes skolegang, og er med til at stille forventninger til børnenes skolegang og faglige præstationer. Desuden er anbringelsesstederne i henhold til servicelovens formålsparagraf forpligtet til at understøtte børnenes skolegang (Serviceloven, kap. 11), og Lær for Livet ser en oplagt mulighed for at bakke op omkring denne indsats og forpligtelse.

⁵⁴ En adoption, hvor ansøgeren adopterer et barn, der har bopæl her i landet, hvilket bl.a. kan ske i situationer, hvor biologiske forældre ikke er i stand til at tage vare på deres barn. Adoptionen kan ske både med og uden samtykke fra biologiske forældre. I Sverige og UK er det mere almindelig praksis med at gøre national adoption af anbragte børn (uden udsigt til at komme hjem igen til biologisk familie) til en permanent foranstaltning i en ny familie.

En årlig dag for anbringelsesstederne

Med afsæt i ambitionen om at skærpe samarbejdet med anbringelsesstederne tog Lær for Livet i 2017 initiativ til at afholde en årlig dag for anbringelsesstederne, hvor det var meningen, at socialpædagoger på døgn- og opholdssteder og pleje- og netværksfamilier skulle informeres omkring Lær for Livet og særligt omkring det, der foregik på LC. Intentionen var at inspirere anbringelsesstederne til i højere grad at bakke op omkring børnenes læring og skolegang med afsæt i de læringsaktiviteter, læringsmetoder og læringsforståelser, som var i spil på de forskellige LC'er. Arrangementet blev en stor succes for dem, der mødte op, men kun 15-20 procent mødte op, og de anbringelsessteder, der mødte op, var dem, der i forvejen havde meget fokus på børnenes læring og allerede bakkede godt op omkring læring og skolegang:

"Altså vores fornemmelse var, at dem der mødte frem, var dem, der allerede har voldsomt meget fokus på deres barns læring og opbakning til skolen: "Nu er barnet med i Lær for Livet. Nu giver vi det virkelig en skalle det her. Nu skal barnet virkelig på rette spor"." (Programleder og teamchef, Lær for Livet, 2019).

Lær for Livet oplevede således ikke at få fat i den gruppe, som de mente havde brug for inspiration og redskaber til yderligere at kunne engagere sig i børnenes skolegang og faglige udvikling. Arrangementet blev afholdt igen i 2018, men på grund af den fortsatte meget lave tilslutning valgte Lær for Livet at lukke ned for arrangementet i 2019.

Nye metoder til at indfange anbringelsesstederne

Lær for Livet erfarer således med det begrænsede fremmøde, at der ikke rigtig blandt anbringelsesstederne er villighed til eller mulighed for at rejse på tværs af landet for at deltage i arrangementer, som man måske ikke er helt klar over, om man får noget ud af.

Lær for Livet forsøgte derfor, på anbefaling fra deres 'advisory board', at undgå at bruge ressourcer på nye og flere mødedage, men derimod at 'fange' anbringelsesstederne, der hvor de alligevel var, som f.eks. på LC, når børnene skulle hentes. I praksis kom det til at betyde, at der i 2018 i forbindelse med LC2 (der holdes i efterårsferien ca. fire måneder efter den første camp) blev afholdt en workshop den dag, børnene blev hentet. Her blev anbringelsesstederne introduceret til de pædagogikker og teorier, der danner rammen omkring undervisning og øvrige aktiviteter på LC. De blev præsenteret for tanke- og læringsmodeller som bl.a. 'Growth Mindset' (det åbne tankesæt) og 'læringskløften',⁵⁵ der handler om at arbejde med en mere åben og positiv tilgang til læring med fokus på processen og ikke resultaterne, herunder proces-ros frem for præstations-ros, og om det at lære at arbejde hårdt – at det kræver en indsats at opnå noget – og at man skal eller kan lære af sine fejl frem for at stile

⁵⁵ Bl.a. inspireret af Carol Dweck, Professor i psykologi ved Stanford University.

efter en nul-fejl-kultur. Anbringelsesstederne skulle også selv prøve at arbejde med nogle af de ting, som børnene havde arbejdet med under opholdet.

At 'fange' anbringelsesstederne ved afhentning af børn på LC viste sig at blive en succes, og anbringelsesstederne er, ifølge Lær for Livets program- og teamchef, meget begejstrede for at kunne tage hjem med tasken fuld af ideer:

"De er rigtigt begejstrede, og de går hjem med tasken fuld af forskellige klistermærker, som vi siger, de skal sætte op, (...) og postkort op på køleskabet og sådan noget, så de husker det. Vi prøver med de der små kneb, så der er noget af det [de lærer på LC], der bliver husket derhjemme, og så håber vi jo, at de så også, når barnet fortæller om, at de har været på camps, at de så har et andet udgangspunkt for at kunne støtte dem. Altså når de kan genkende de ting, der er blevet sagt og sådan noget ikke."

Udover at orientere anbringelsesstederne om børnenes liv på LC var formålet således også at styrke anbringelsesstedernes muligheder for at bakke op og følge op på de input og aktiviteter, som børnene havde profiteret af på LC, når de igen var hjemme, og dagligdagen meldte sig.

Tredje tiltag – nye initiativer over for skolerne

Ud over ambitionen om at give anbringelsesstederne indblik i læringsaktiviteter og -strategier og motivere til opbakning og involvering omkring børnenes læring arbejder Lær for Livet fortsat på at få skabt en god kontakt til lærerne for også her at få styrket sammenhængskraften mellem LC og børnenes daglige skolegang. Igen at forsøge at få optimeret kontakten til lærerne bliver således Lær for Livets tredje brobygningstiltag.

Som en ny strategi til at optimere kommunikationen til skolen vælger Lær for Livet i foråret 2017 at erstatte det omfattende lærer-SDQ-skema, som indtil videre er sendt ud, med et betydeligt mindre spørgeskema med kun fire spørgsmål, der sammen med noget informationsmateriale om Lær for Livet-læringsprogrammet sendes ud forud for LC1 2017. Denne gang sendes skemaerne ud via anbringelsesstederne, der har en mere direkte kontakt til børnenes kontaktlærer. Skemaets spørgsmål efterlyser viden om, hvad lærerne mener, at barnet vil profitere af på LC i såvel dansk og matematik som på det personlige og sociale plan. Spørgsmålene er udformet som følger:

- *"Hvad vurderer du, at eleven kan have særlig glæde af at arbejde med i dansk på learning camp og sammen med sin mentor? (Hvis barnet har taget en diagnostisk dansk-test, må du gerne angive testen og resultatet af denne. Du må gerne skelne mellem stavning og læsning)*
- *Hvad vurderer du, at eleven kan have særlig glæde af at arbejde med i matematik på learning camp og sammen med sin mentor? (Hvis barnet har taget en diagnostisk matematik-test, må du gerne angive testen og resultatet af denne).*

- *Hvad vurderer du, at eleven kan have særlig glæde af at arbejde med i forhold til sin personlige og sociale udvikling på learning camp og sammen med sin mentor?*
- *Er der andet, som du vurderer, at Lær for Livet skal være opmærksomme på i forhold til undervisning af eleven?” (Spørgeskema til lærer om ny learning kid 2019)⁵⁶*

Svarprocenten var nu pludselig på omkring 70 (mod de tidligere 3-5 procent ved det mere omfattende lærer-SDQ-spørgeskema), og nogle af lærerne benyttede sig, ifølge programleder og teamchef Kristine Bang Andreassen, af muligheden for at kunne udfolde deres svar med besvarelser, der fyldte flere sider.

Således opnåede Lær for Livet dels at overlevere information om LC til lærerne (og gøre dem opmærksomme på, at de havde en elev, der var blevet visiteret til Lær for Livet og snart skulle på sin første LC), dels at indhente nyttig information om børnenes faglige, personlige og sociale behov og ikke mindst at få styrket kontakten til lærerne såvel som styrket lærernes muligheder for at involvere sig i processen omkring læringsprogrammet og sætte deres præg på mål og indhold.

Undersøgelser og evalueringer, der omhandler brobygning mellem skole og hjem, peger på, at skole- og lærerinvolvering er med til at fremme børns uddannelsesprogression, og at brobyggende indsatser i skolen – f.eks. i form af støtte og vejledning under børn og unges overgange mellem forskellige læringsrum eller på tværs af uddannelsesstrin – er med til at fastholde børn og unge i uddannelsessystemet (Nordahl et al., 2010; Görlich et al, 2014; Center for boligsocial Udvikling, 2016). Samarbejdet på tværs af børn og unges netværk viser sig i det hele taget at have stor betydning for deltagelsesmuligheder og udvikling i skolelivet (Højholt & Larsen, 2019) og for børn og unges oplevelse af, at der arbejdes med en klar, meningsfuld og troværdig plan (Halvorsen et al., 2012; Görlich et al, 2014; 2015; Rosholm & Mikkelsen, 2017).

Således kan en god kontakt mellem (og til) anbringelsessted og skole såvel som en stærk involvering af plejeforældre, netværksforældre, pædagoger og lærere antages at have væsentlig betydning for anbragte børn og unges skolepræstationer og faglige udvikling og kan således betragtes som vigtige og relevante brobygningstiltag i Lær for Livets læringsprogram.

Fjerde tiltag – partnerskaber med kommuner og fonde

I 2018 tilføjede Lær for Livet på forsøgsbasis et nyt koncept i deres rekruttering af bør til Lær for Livet læringsprogrammet. Som alternativ til den vante procedure, hvor en kommunes sagsbehandlere kan foreslå, at et eller flere af kommunens anbragte børn kan tilbydes at blive Lær for Livet deltager, er strategien i stedet at lave en bred samarbejdsaftale eller partnerskab

⁵⁶ Udleveret af Lær for Livets program- og teamchef.

med en kommune om, at de på én gang tilmelder et større antal af kommunens socialt udsatte børn med læringsvanskeligheder til Lær for Livet. I 2018 var det Esbjerg kommune med hele 24 børn tilmeldt årets sommercamp, og i 2020 er dette koncept gentaget med Aalborg kommune og udvidet med, at en privat fond donerer penge til at dække en del af kommunens udgifter til deltagerbetaling for børnegruppen på omkring 60 børn.

Pilotprojekt i Esbjerg kommune 2018

Med pilotprojektet i Esbjerg i 2018 gør LFL sig erfaring med at involvere børnenes hjemskoler og lærere mere. Esbjerg kommune tilmelder i 2018 en stor gruppe børn (24) til læringsprogrammet og undervejs arbejdes der på tværs af skole- og børnesocialområde med deltagelse af cheferne i forvaltningen såvel som skoleledere og lærere. Det har bl.a. været muligt at afvikle workshops for den samlede gruppe af skoleledere, pædagogiske ledere og dansk og matematiklærere, som havde elever, der deltog i Lær for livet:

"Det var enormt givende for begge parter, tror jeg, at komme det skridt tættere på, og de dukkede jo så op, fordi at de også har ledelsen bag sig. Ledelsen har ligesom givet dem [mulighed for at] kunne tage tre timer ud af dagen til at kunne gøre det." (Interview 2019, programleder og teamchef Kristine Bang Andreassen.)

Skolerne fik herved mere viden om Lær for Livets læringsprogram og omkring børnenes udbytte af de forskellige camps:

"Og det jeg så tænker på i Esbjerg er, at nå ud til skolen, så skolen kan indgå et stærkere samarbejde med mentorerne, måske også være mere kvalificeret nysgerrige omkring børnene, når de har været afsted på Camp (...). Det kan give nogle positive referencer hos børnene, som gør, at de kan føle sig styrket hjemme i deres almindelige skolegang." (Interview 2019, Programlederen for læring Gertrud Kern-Jespersen).

Ved at skabe en tættere dialog med lærerne fra Esbjerg-børnenes hjemskoler – også inden at børnene kommer på deres første camp - erfarer Lær for livet, at lærerne bliver mere involveret i læringsprogrammet, og får mere indblik i og indflydelse på, hvad der kommer til at ske. Denne involvering har ifølge Lær for livet afgørende betydning for en markant øget deltagelse af hjemskolerne i diverse Lær for Livet-arrangementer, og i almindelighed en øget og mere smidig kontakt med Esbjerg-børnenes skoler og kommunale kontaktpersoner.

"Vi har jo i den grad fået øjnene op for at det giver os nogle andre muligheder altså. Og det gør det i et brobygningsperspektiv, fordi vi har kunnet lave meget mere med skolerne, idet vi lige pludselig har kunnet invitere til noget, hvor de dukker op (...). I andre kommuner der har vi dem spredt [og] det er svært at lave noget samlet for en kommunes skole og lærere. Men det har vi kunnet gøre her. Så det giver en mulighed for at være i meget tættere dialog med lærerne, og altså det er vi jo ikke i tvivl om at det styrker indsatsen." (Interview 2019, programleder og teamchef Kristine Bang Andreassen).

Partnerskab med Aalborg kommune og Lauritzen Fonden 2020

Et andet tiltag, der kan bidrage til at bygge bro og styrke samarbejdet på tværs af børnenes netværk, er en ny partnerskab-model mellem Lær for Livet, Aalborg Kommune og Lauritzen Fonden:

Vi "(...) støtter meget gerne løsninger, hvor kommunen tager et samlet ansvar og samarbejder om de udsatte børn på tværs af forvaltninger – erfaringer med dette vil være vigtige at opsamle og dele," (Souschef i Lauritzen Fonden Kathrine Geisler Madsen, Lær for Livet nyheder, 2020).⁵⁷

Med Lauritzen Fondens bidrag, bliver det muligt, at tilmelde tres lokale børn fra Aalborg Kommune til Lær for Livets læringsprogram i 2020. Målet er styrke det lokale samarbejde, blandt andet mellem skoler og mentorer:

"Vi håber på, at projektet også kan give læring og erfaringer videre til skolernes arbejde med udsatte børn og give os indblik i metoder til at styrke samarbejdet omkring børnene." (Tina French Nielsen fra Aalborg kommunes Skoleforvaltning, Lær for Livet nyheder 2020).⁵⁸

Målet er overordnet gennem en tidlig indsats at sikre, at flere lokale børn og unge får mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Endnu er det for tidligt at vurdere, om det nye koncept er mere end to enlig svaler, men sammen med Esbjerg-samarbejdet i 2018/19 tegner Aalborg-partnerskabet et billede af en ny tendens, hvor Lær for Livet supplerer den traditionelle optagelsesprocedure (ét barn indstillet af én sagsbehandler i én kommune) med brobygning direkte ud til kommunerne om 'stor-drift' med mange nye learning kids fra samme kommune.

Fordelen ved disse optag af større grupper Lær for Livet børn inden for samme kommune har indtil videre vist sig i Esbjerg at have meget positiv betydning for det tværgående samarbejde mellem børnenes netværksinstitutioner og personer og mere lokale involvering og deltagelse i læringsprogrammet. Samtidigt spiller sådanne kommunale partnerskaber en væsentlig rolle i øgning i antal nye børn på; foreløbigt i 2020 med Aalborg aftalen og i 2018 med Esbjerg pilotprojektet.

⁵⁷ <https://laerforlivet.dk/presse-nyheder/artikler>.

⁵⁸ <https://laerforlivet.dk/presse-nyheder/artikler/>

Lær for Livet skriver sig ind i aktuel trend om at bygge bro

Med de forskellige brobygningstiltag skriver Lær for Livet sig ind i en overordnet ambition om at styrke børn og unges uddannelseschancer bl.a. ved at skabe sammenhæng og konsensus både på langs og på tværs i børn og unges liv og uddannelsesliv. Aktuelle brobygnings-tematikker og indsats- og forskningsområder dækker over og undersøger forskellige former for tiltag, der har til formål enten at styrke overgange mellem uddannelsestrin og -niveauer og/eller at styrke et samarbejde på tværs af de instanser og støttepersoner, der omgiver barnet. Den mere aktuelle *brobygnings*forskning supplerer allerede eksisterende viden om deltagelsesmuligheder og barrierer for henholdsvis børn og unge i forskellige institutionelle sammenhænge såvel som for de støttepersoner, der er omkring disse børn og unge (se f.eks. Højholt, 2011; Larsen, 2012; Højholt & Larsen, 2019).⁵⁹ Brobygningsperspektivet synes dog mere specifikt at omfatte børn og unges skole- og uddannelsesforløb, forstået som et – i sagens natur – brobyggende og herved faciliterende tiltag på tværs af læringskontekster og uddannelsesinstitutioner samt på tværs af skole og hjem med det formål at støtte op omkring børns skolegang i almindelighed og fastholde udsatte unge i uddannelsessystemet i særdeleshed. Den samlede interesse (også forskningsmæssigt) for børn og unges deltagelsesmuligheder i skole og uddannelse kan bl.a. ses i lyset af den generelle ambition om at sætte tidligt ind og gennem uddannelse sikre børn og unge mod marginalisering senere i livet og mere specifikt i lyset af nyere inklusionsmål og tiltag rettet mod udsatte børns grundskoleforløb.

Som vi tidligere har berørt, peger undersøgelser og evalueringer på, at forældreinvolvering i form af kontakt med skole og støtte omkring skoleforløb har stor betydning for børn og unges præstationer og trivsel i skolen, og inden for nyere forskning er der i den sammenhæng kommet mere fokus på mentorordninger og mentorers støtte og vejledning både i og uden for skoleregi bl.a. som supplement til eller substitut for en måske svag eller manglende forældreinvolvering og støtte (Harper & Schmidt, 2012; Flynn et al., 2012; Thinggaard Pedersen, 2013; Heckman & Mosso, 2014; Görlich et al., 2014; 2015; Gustafsson et al., 2015).⁶⁰ Endvidere betoner forskning og evaluering af brobygningstiltag og samarbejdsprocesser betydningen af en sammenhængende og målrettet indsats faciliteret af et tæt tværfagligt samarbejde (Nordahl et al., 2010; Halvorsen et al., 2012; Rosholm & Mikkelsen, 2017) samt betydningen af at kunne organisere undervisnings- og læringsforløb, så de passer til det enkelte barns behov (Görlich, et al, 2014; 2015).

Vejledning og støtte i skolen omkring overgange mellem lærings- og uddannelseskontekster er med til at fastholde børn og unge i uddannelsessystemet og øge deres chancer for at opnå

⁵⁹ Her overvejende som konfliktforskning i et kritisk psykologisk perspektiv.

⁶⁰ F.eks. anvender Heckman & Mosso (2014) i den sammenhæng termen 'surrogate parenting' om støtteordninger, der bakker op omkring de mere non-kognitive forhold og dermed det, som Lær for Livet beskriver som sociale og personlige forhold.

en uddannelse over grundskoleniveau (Nordahl et al., 2010; Halvorsen et al., 2012; Görlich et al., 2014). Forskellige ordninger og støtteprogrammer uden for skolen viser sig i den sammenhæng at have en god effekt på børn og unges skolepræstationer og uddannelseschancer, men enkelte undersøgelser peger på, at indsatser udført *i* skolen (f.eks. intensive danskundervisningsforløb) har en større effekt end indsatser og programmer, der kører *uden for* skolen (Dietrichson et al., 2015; Gustafsson et al., 2015).

Lær for Livet har ad flere omgange forsøgt at kvalificere sammenhænge mellem de anbragte børns læringsrum gennem forskellige former for brobygningstiltag. De har bl.a. forsøgt at bygge bro fra LC til henholdsvis anbringelsessted og skole for herved dels at fremme anbringelsesstederne og lærernes involvering i børnenes Lær for Livet-liv og dels at facilitere overgangene mellem børnenes forskellige læringsrum (LC, hjemme og almindelig skoleklasse). Men brobygning til mentorerne – eller mellem mentorer og andre i barnets netværk – udgør i henhold til interview med program- og teamchefen såvel som Lær for Livets 'Brobygningskonceptbeskrivelse' fra 2019 ikke en udtalt del af Lær for Livets brobygningsdel. Vi har derfor valgt at undersøge, hvordan samarbejdet på tværs af støttepersonerne tager sig ud, og vi har her valgt at rette et særligt fokus på mentorernes deltagelse i samarbejdet for herved at belyse, hvilken rolle eller position mentorerne og ordningen indtager og tilskrives, og endvidere hvorvidt mentorordningen repræsenterer en brobyggende foranstaltning i børnenes liv og i så fald hvordan.

Samarbejdsorganiseringen omkring mentorerne i Lær for Livet

Som vi tidligere har været inde på, er det sagsbehandlerne, der beslutter, hvilke børn der skal tilmeldes Lær for Livet, og gennem interview med de anbragte børns sagsbehandlere bliver det klart, at mentorordningen er den indsats, der for sagsbehandlerne har været afgørende for, at børnene i tidernes morgen blev tilmeldt Lær for Livet. Blandt sagsbehandlerne har det gennemgående argument været, at mentorordningen var den indsats, der mest effektivt ville kunne bidrage til de anbragte børns skoleforløb og fremme muligheden for, at børnene blev fastholdt i uddannelsessystemet og opnåede en ungdomsuddannelse. Alligevel viser det sig, at sagsbehandlerne og andre kommunale konsulenter⁶¹ ikke har kontakt til børnenes mentorer, når mentorordningen først er i gang, og under forløbet ikke tager initiativ til at komme i dialog med mentorerne eller involvere dem i netværkssamarbejdet omkring de anbragte børn. Denne tendens synes at kunne underbygges af resultatet af Lær for Livets interne spørgeskemaundersøgelse fra 2018 (som der tidligere er henvist til), hvor det viser sig, at kun et fåtal af de adspurgte sagsbehandlere har været i dialog med mentorer, og

⁶¹ Det kan være familieplejekonsulenter, netværksskonsulenter, familiekonsulenter m.m. Af hensyn til anonymisering markeres disse blot som kommunale konsulenter i nærværende tekst.

ligeledes at det kun er et fåtal, der har vished for, hvorvidt mentor og skole samarbejder. Mere præcist er det kun ni procent af de i alt 138 adspurgte sagsbehandlere, der svarer, at de i høj grad (to procent) eller i nogen grad (syv procent) har været i dialog med mentor, og at hele 67 procent slet ikke har været i dialog med mentor (i mindre grad (12 procent), ved ikke (12 procent)). På spørgsmålet om, hvorvidt sagsbehandler oplever, at mentor og skole arbejder sammen om barnets faglige udvikling, svarer 44 procent, at de ikke ved det, og 20 procent, at det ikke er noget, de oplever er tilfældet. Kun fire procent oplever, at der i høj grad samarbejdes mellem skole og mentor. Hvor sagsbehandlerne forholder sig noget passivt til mentorerne, synes anbringelsesstederne at forholde sig mere aktivt til mentorernes rolle og position. Der er dog meget forskellige erfaringer med kontakten til anbringelsesstederne, men for de flestes vedkommende har opstarten været meget på mentors eget initiativ, og i flere tilfælde har mentorerne oplevet anbringelsesstederne som vanskelige at samarbejde med i forhold til at få ordningen op at køre:

"Lidt i starten skulle jeg faktisk – mmmh – næsten kæmpe mig plads i barnets kalender og vise anbringelsesstedet, hvad jeg var for en. Fordi jeg oplevede et par gange at: "Hov så glemte de sørme at give mig besked, så var han ikke hjemme"." (Mentor, marts 2019).

Som vi også nævnte i rapportens del 2, er den typiske oplevelse blandt mentorerne, at anbringelsesstederne fylder en del i mentorarbejdet, og nogle mentorer giver direkte udtryk for, at anbringelsesstederne – og i nogle tilfælde samarbejdet med samme – er den største udfordring i mentorarbejdet:

"Jamen jeg synes ikke, der er nogle store udfordringer. Altså (...) jeg skal ikke bruge enormt meget energi på at være mentor for mentorbarnet. Jeg skal bare sørge for at være gode venner med anbringelsesstedet (...). Og det er vigtigt, fordi ellers så kan det (...) så kan det godt gå helt galt jo ikke. Det er faktisk den største udfordring." (Mentor, 2016).

Det viser sig, at anbringelsesstederne har en afgørende betydning for, hvorvidt og hvordan mentorerne inviteres ind i samarbejdet omkring barnet, herunder også hvorvidt der etableres kontakt mellem mentor og skole:

"Fordi jeg spurgte også på et tidspunkt om, hvis det nu var, at der var et eller andet ude på skolen, om jeg så måske kunne komme med og så videre. Og så virkede det lidt sådan som om at, øhhhm, nu deltog hans mor og far jo stadigvæk, så den plads skulle jeg ikke tage (...). Så i starten var det lidt svært." (Mentor, 2019).

Der tegner sig et billede af, at mentorerne ikke systematisk inddrages i samarbejdet omkring børnene og ofte, særligt i opstarten, må klare sig på egen hånd og gøre en ekstra indsats for at få ordningen til at køre. Det er f.eks. et fåtal af mentorerne i undersøgelsen, som har kontakt til børnenes skole, og af den grund får mentorerne som oftest ikke etableret et samarbejde med skolerne omkring en samlet målsætning for børnenes skolefaglige udvikling. Kun

en enkelt mentor blandt de interviewede fortæller, at vedkommende har deltaget i et netværksmøde sammen med barnets øvrige netværk og i den sammenhæng har mødt skole, sagsbehandler og konsulent fra kommunen:

"Jeg er blevet inviteret indenfor, kan du sige, i den kreds, der tager sig af ham [barnet]. Og jeg føler mig sådan set velkommen og værdsat, hvilket jo er enormt rart" (Mentor, 2016).

Et manglende samarbejde viser sig i nogle tilfælde at føre til spekulationer og usikkerhed hos mentor omkring opgaven samt til misforståelser på tværs af de forskellige netværkspersoner. Forventninger til mentors indsats er ikke noget, der italesættes tydeligt blandt barnets øvrige netværk, og hvordan fokus mellem det faglige og det sociale skal vægtes kan derfor forekomme uklart for mentor; f.eks. om mentor *kun* skal fokusere på det faglige, eller om mentor også skal dyrke sociale og kulturelle aktiviteter (som f.eks. teater, museum, fodboldkamp, fisketur). Her er det ofte anbringelsesstederne, der har den direkte kontakt til mentorerne og er med til at bestemme – eller er direkte bestemmende for – hvordan vægten skal lægges.

Det viser sig her at være meget forskelligt, hvorvidt og hvordan anbringelsesstederne blander sig og hvilke forventninger, der er til den enkelte mentor på tværs af de i undersøgelsen involverede mentorordninger. Nogle steder blander anbringelsesstedet sig ikke meget i mentors arbejde og beslutninger, andre steder afklares mentors rolle og position på et forhandlet grundlag, og så er der tilfælde, hvor mentor direkte får at vide af anbringelsesstedet, at mentor ikke er en voksenven og kun skal lave lektier og dyrke den faglige del. Det er bl.a. tilfældet for denne mentor, som ellers gerne ville udvide samværet til også at omfatte mere sociale og kulturelle aktiviteter:

"Så selvom Lær for Livet de siger, at vi også [skal fokusere på det sociale] (...). Altså det kunne være fedt nok at tage [mentorbarnet] med på et museum eller lave et eller andet sjovt (...)." (Mentor, 2016).

I forhold til denne konkrete mentorordning viser det sig endvidere, at konsulenten fra kommunen er ærgerlig over, at mentor kun fokuserer på det faglige:

"Jeg havde da håbet, at mentoren ikke kun gik på det faglige, men også (...) kunne tage [mentorbarnet] med rundt nogle steder og ud og opleve (...), altså hvis du interesserer dig for politik og aldrig set Folketinget, så går vi i Folketinget ikke (...). Det havde jeg håbet på; at de også tog fat i den sociale del." (Konsulent, 2016).

Det er tydeligt, at mentor, anbringelsessted og kommune i dette tilfælde ikke har kommunikeret på tværs og fået afstemt forventningerne til ordningen. Manglende kommunikation på tværs kan således resultere i misforståelser (og i enkelte tilfælde vedvarende misforståelser) omkring mentors intentioner, indsats og rolle. De mentorer, som derimod oplever at have en god kontakt til anbringelsesstedet, tilskriver denne kontakt som havende stor betydning

for, at indsatsen fungerer: "(...) det gør det altså meget nemmere, hvis man er enig med [anbringelsesstedet] om tingene og kan snakke med dem." (Mentor, 2019). Og dette gør sig også gældende i situationer, hvor man måske ikke nødvendigvis er helt enige om, hvordan ordningen skal køre, men på den anden side er afklarede omkring uenigheden og/eller oplever at kunne have løbende drøftelser. Der er bl.a. eksempler på, at anbringelsesstedet mener, at mentor laver for lidt lektier med barnet, men samtidig ikke blander sig, fordi barnet alligevel synes at profitere af samværet med mentor. Der er også tilfælde, hvor anbringelsesstedet ikke blander sig, fordi både barn og anbringelsessted profiterer af mentorrelationen og derfor ikke ønsker, at der skal opstå konflikter.

Selvom de fleste mentorer har en eller anden form for kontakt med anbringelsesstedet, så giver flere af mentorerne udtryk for at mangle kontakt til og kommunikation med barnets øvrige netværk, og de oplever, at det sætter dem i en perifer position, hvor de kommer til at stå meget alene. Ambivalens og usikkerhed omkring egen rolle, indsats og position kommer her til at fylde meget. Andre mentorer oplever derimod den manglende indblanding som en frihed med mulighed for at kunne handle og organisere sig, uden at der er nogen, der blander sig:

"Næ jeg synes, at vi [mentor og barn] har et særligt rum. Altså vi har fred til at gøre det, vi vil (...) så jeg har fået alt den plads, som jeg kunne forlange af dem [anbringelsesstedet] i hvert fald." (Mentor, 2019).

Men oplevelsen af frihed forudsætter tydeligvis et afklaret forhold til anbringelsesstedet og dermed en vis grad af kommunikation og (positiv) kontakt, dvs., at mentors rolle og position på et eller andet plan har været under forhandling og er faldet på plads mellem parterne. Spørgsmålet kan således være, om mentor i disse situationer fungerer i periferien, eller om mentor i realiteten indgår i en eller anden form for samarbejde baseret på en måske ikke eksplicit, men alligevel gensidig aftale om, at mentor selv kan bestemme og arbejde uforstyrret. Mortensøn & Neerbek (2008) fremhæver i deres undersøgelse af visitationsarbejdet i anbringelsessager, at klare aftaler om ansvar og faglige grænser har betydning for det tværfaglige samarbejde, og at transparens giver oplevelsen af et positivt samarbejde. Manglende kontinuitet i afholdelsen af tværfaglige møder og dermed manglende eller sporadisk udveksling af kommunikation omkring sag og proces hæmmer mulighederne for et tæt samarbejde, herunder muligheden for at få indblik i hinandens arbejdsvilkår og opgaver (Mortensøn & Neerbek, 2008). Det er tydeligt at iagttage blandt respondenterne i nærværende undersøgelse, at kontakt med omgivelserne betyder mere ro og færre spekulationer omkring mentorindsatsen, og at en manglende eller uklar kontakt – også selvom der ikke er konflikt – kan øge en underliggende og i visse tilfælde vedvarende usikkerhed, særligt hos mentor, der står meget alene, og at manglende kommunikation kan føre til misforståelser på tværs.

At der ikke er entydighed omkring kontakt og samarbejdsorganisering, reflekterer et felt med nogle usystematiske og vilkårlige prioriteringer og arbejdsgange, både i tilknytning til

de konkrete mentorordninger, men også på tværs af de forskellige mentorordninger. Modtagelsen af mentorerne i barnets liv og blandt de andre i netværket udfolder sig på meget forskellige måder og på et varieret grundlag. Der viser sig blandt andet at være en vis grad af vilkårlighed knyttet til udvekslingen af viden om børnene, og mentorerne involveres ikke systematisk i eller orienteres om mentorbørnenes faglige, sociale og personlige forhold. Mentorerne er således ikke nødvendigvis afklarede omkring specifikke udfordringer hos barnet, når ordningen starter op.

Viden om ordningens formål og fokus – mentorbarnets faglige udfordringer

Typisk oplever mentorerne at stå i en situation, hvor de ved opstart af ordningen ikke orienteres om barnets faglige udfordringer og derfor mangler orienteringspunkter i forhold til, hvad det er, der konkret skal sættes ind med og imod:

"Det var det, jeg synes var sværest ved det faktisk at finde ud af, hvor er han henne, og hvad skal vi gøre. Men altså, jeg fandt rimelig hurtigt ud af, at læsning var en af hans udfordringer (...). Jeg havde lidt dårlig samvittighed, når jeg var til supervision [med andre mentorer], det virkede som om, at de andre var mere med matematik (...). Jeg ved heller ikke, om det [matematik] har været nødvendigt, for jeg tror, det var det fag, han klarede sig fint i." (Mentor, 2019).

Samme mentor fortæller senere i interviewet:

"(...) nogle af de andre mentorer, de gik også op i om "Jeg skal kontakte skolen, og skal jeg gå i dialog med lærerne?". Men det tror jeg ikke, man skal, og det har jeg holdt mig helt uden for. De vil gerne snakke med skolen om, hvor deres børn var, og hvad de skulle gøre, men det tror jeg ikke (...) , den gren har jeg ikke været inde på." (Mentor, 2019).

Ifølge den pågældende mentor viser der sig blandt mentorfællerne at herske en generel usikkerhed om, hvad kutymen er, og hvad der forventes af mentorerne; om det forventes, at de selv tager initiativ til at kontakte skolen, eller om de selv skal finde ud af, hvad der skal fokuseres på. En anden mentor, der har været tilknyttet Lær for Livet siden 2015, fortæller:

"Vi kunne godt have tænkt os langt før (...), at vi fik en direkte kontakt til skolen, så man kunne få noget relevant materiale (...). Hvad er det, hun laver, og hvor kan vi så sætte ind der, lave nogle konkrete opgaver, som hun skal lave i skolen i stedet for, at vi bare skal sidde og opfinde nogle opgaver selv." (Mentor, 2019).

Manglende kommunikation og manglende viden om barnets faglige udfordringer og behov skaber således en usikkerhed om, hvorvidt mentors indsats skal være målrettet mod aktuelle vanskeligheder, på niveau med og fagligt relevant for det, der foregår i skolen. Mentorerne gør dog samtidig opmærksom på, at de ikke nødvendigvis ønsker at kopiere eller lægge sig

i sporet af skolen, men gerne vil skabe et alternativt læringsrum og være et supplement til det eksisterende skoletilbud:

"Det ville være rart at vide om det, vi laver, passer niveaumæssigt til det, det skal. Altså at det ligger i forlængelse på en god måde af det, hun laver henne i skolen. Det har vi så kun vores egen fornemmelse af (...), og det mener vi da, det gør. Men det ville være rart at have kendskab til, hvad de laver i skolen. På den anden side synes jeg, det er rigtig vigtigt, at vi er noget andet end skolen (...). Altså hvis nu vi snakker sammen med skolen og aftaler med dem, at når hun kommer her, så laver vi det og det og det og det. Så ville vi på en eller anden måde bare blive en forlængelse af hendes skole." (Mentor, 2017).

Alligevel giver de fleste mentorer udtryk for, at viden om konkrete faglige udfordringer og om lektier og konkrete skoleopgaver i opstarten af ordningen er ønskeligt, og at det f.eks. kan være med til at give et konkret afsæt for både læringsindsatsen og relationsarbejdet med barnet:

"[Lektier] er en ret god indgangsvinkel, fordi det er din opgave at forsøge at give barnet lyst til at lære igen. Og forsøge at indhente et eller andet. Ikke fordi du skal gøre dem til astronomer eller sådan noget som helst, men hjælpe dem videre. Ja, så det er godt at have det som en fast opgave at starte op på, for at bygge relationen større ved at knytte noget andet til, synes jeg." (Mentor, 2019).

Flere af de adspurgte mentorer nævner, at de i den indledende fase bl.a. har haft glæde af de materialer, som Lær for Livet har udleveret, og at disse netop har fungeret som et konkret udgangspunkt for samværet med barnet. Men det er tydeligt, at mentorerne i de tilfælde, hvor der kommunikeres med anbringelsessted og skole omkring faglige opgaver og behov, oplever at bidrage konkret til barnets skoleudfordringer, og at de mere målrettet kan bakke op omkring børnenes skoleforløb. I disse tilfælde fremstår samarbejdet som brobyggende i en mere direkte forstand, forstået på den måde at mentor orienteres om lektier eller større skoleopgaver, som han eller hun specifikt kan hjælpe barnet med at få komponeret, og/eller der udveksles terminsprøver og eksamensopgaver, som mentor og mentorbarn (ung) kan arbejde målrettet med op til prøverne eller eksamenerne. Således bygges der en form for bro mellem barnets forskellige læringsrum (mentor og skole), ved at mentor støtter direkte op omkring barnets igangværende skoleopgaver og forløb.

For de fleste af de adspurgte mentorer bliver den indledende usikkerhed mindre hen ad vejen, hvad angår ordningens indhold og form, sådan som det også er beskrevet i del 2. Enten fordi mentorerne med tiden involveres i samarbejde og eventuelt får skabt kontakt til skolen. Eller fordi de tilpasser sig situationen og accepterer deres rolle som mere eller mindre afsondret fra det resterende netværk, og i den proces finder de et eget indhold og en egen form.

Viden om læringsrummets betingelser – barnets sociale baggrund

Der er i henhold til Lær for Livets oprindelige dagsorden lagt op til, at mentorordningen skal fokusere på den faglige indsats, men det har vist sig, at den sociale del fylder meget, og (som det også fremgår af del 2) at en god relation typisk opleves af mentorer og børn som væsentlig for, at der kan arbejdes med det faglige (se også Frørup, 2014). Men i forhold til viden om barnets sociale baggrund og forudsætninger er der lagt op til, at børnene selv skal åbne op og fortælle det, de har lyst til, og det, som de oplever er vigtigt. Nogle mentorer giver udtryk for, at det er en ramme, de både er informeret om og indforstået med:

"Der er kommet en lille smule af og til, men vi får med vilje ingenting at vide, for man skal møde barnet, der hvor barnet nu er, og så starte derfra. I stedet for at have nogle fordomme eller noget som helst om baggrunden (...) det skal du egentlig ikke bruge til noget, det behøver man egentlig ikke vide noget om. Fordi til at starte med, der har du bare den opgave med at skulle få barnet til at lave dansk eller matematik, eller hvad det nu kan være." (Mentor, 2019).

Eller som en af de andre mentorer fortæller:

"Jeg har aldrig spurgt ind til hans baggrund, og det lærte vi jo på kurset [indledende mentor-kursus], at det skulle [børnene] nok selv fortælle, hvis de ville fortælle det, og det har jeg så også fået fortalt sådan løbende, hvor han lige så stille åbnede op." (Mentor, 2019).

De fleste mentorer beretter, at børnene med tiden åbner op og fortæller om mere personfølsomme emner, og mentorerne oplever dette som en tillidserklæring og som et væsentligt kriterium for progression og succes i mentorforløbet, hvilket også underbygges af andre Lær for Livet-mentorer i tidligere rapportering (Frørup, 2014). Men flere mentorer – og enkelte lærere – efterspørger alligevel viden om barnets baggrund ud fra antagelsen om, at viden om personlige og sociale udfordringer kan kvalificere interaktionen med barnet og hermed håndteringen af de udfordringer, der viser sig i læringsprocesserne:

"Jeg har jo ikke nogen pædagogisk baggrund overhovedet. Så nogle gange bliver jeg også frustreret, og jeg ved ikke rigtigt, hvordan jeg skal forklare ham ting og lære ham ting og det ha ha ha. Så det irriterer jo også mig (...). Nogle gange så savner jeg lidt altså, fordi normalt synes jeg, at jeg har været ok til børn ikke, og mine nevøer og niecer har altid elsket mig og så videre ikke. Så - ha ha ha - det er bare lidt en måske anden situation (...). Jeg føler lidt, jeg kommer lidt til kort nogle gange." (Mentor, 2019).

Samme mentor siger alligevel senere i interviewet:

"Så vi kender ikke deres baggrund. Vi ved ikke, hvad de har været udsat for. Hvis de har været udsat for noget overhovedet (...) Altså jeg tror ikke, at hvis jeg havde hørt mere om hans fortid, at det ville have ændret det store nej. Så altså jeg føler egentlig, at det er fint nok."

Mentor er her med til at give et billede af det 'både-og', som tegner sig blandt det fleste af mentorerne i spørgsmålet om, hvorvidt viden er brugbar eller ej. Der forekommer således

divergerende og komplekse udmeldinger omkring behovet for viden, hvilket kan afspejle den kompleksitet, der specifikt indskrives sig i Lær for Livets ambition om, at mentorerne på den ene side skal lære fra sig og skabe faglig udvikling og på den anden side dyrke relationen til barnet på barnets egne betingelser (bl.a. uafhængigt af barnets øvrige netværk), men en kompleksitet som også i almindelighed kan tilskrives pædagogiske situationer og læringssituationer, når der skal ageres i spændingsfeltet mellem f.eks. kontrol og hjælp.

Hvad angår kommunikation af viden, giver nogle mentorer udtryk for at have tillid til, at de får den information, som de behøver:

”Jeg kender ikke ret meget til hans baggrund (...), og jeg ved faktisk ikke så meget om [barnet]. Jeg går ud fra, at de giver mig den information, de synes, jeg bør have i forhold til [barnet]. Jeg behøver ikke [barnets] livshistorie. Med mindre der er et eller andet, der dukker op, hvor der skal sættes særligt ind. Og i forhold til altså jeg kigger mere fremadrettet. Hvor skal vi henad. Hvordan kan jeg hjælpe [barnet] derhen lige nu. Og der har jeg egentlig ikke behov for at kende hele livshistorien” (Lærer, 2016).

Der er tydeligvis forskel på, hvilke udfordringer mentorerne oplever at møde i ordningerne og i relationen med deres mentorbarn og dermed hvilken position eller status, viden tilskrives i mentorarbejdet. Men generelt virker det som om, mentorernes behov for viden vokser frem, efterhånden som ordningerne kører, og at den overordnede information om anbragte børn, som mentorerne modtager forud for opstart i Lær for Livet, ikke altid slår til, når de står ude i de konkrete situationer med børnene. Behovet for viden synes således at fremstå som situeret og kontekstuel bestemt, men er tydeligvis noget, der efterlyses særligt i opstarten med det formål at kunne sætte målrettet ind rent fagligt og have et konkret udgangspunkt for den videre relationsdannelse.

Fordele og ulemper ved udveksling af viden

Mentorernes (og i enkelte tilfælde lærernes) fortællinger omkring viden er, som vi har set det, behæftet med en vis ambivalens; på den ene side tilskrives viden betydning med henblik på at kunne udføre mentoropgaven optimalt, fagligt såvel som socialt; på den anden side opfattes viden som unødvendig, fordi det så er nemmere at møde barnet uden fordomme. En yderligere dimension kan tilføjes i den sammenhæng, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt viden – og besiddelse af viden – ligefrem kan betragtes som en decideret fordel eller en ulempe.

Ejrnæs opererer med forholdet mellem Mertons begreb om ’latente dysfunktioner’, hvor udveksling af viden kan få utilsigtede virkninger og komme til at fungere stigmatiserende, og ’produktion af merviden’, hvor udveksling af viden kan producere merviden som et konstruktivt bidrag til barnets proces (Ejrnæs, 2018). At inddrage betydningen af ’latente dysfunktioner’ i forbindelse med brugen og udvekslingen af viden er ifølge Ejrnæs relevant, når

man undersøger tværfagligt arbejde i et strukturfunktionalistisk perspektiv, idet begrebet dækker over en stigmatiseringsproces, hvor sociale problemer konstrueres eller opretholdes som en slags selvopfyldende profeti, fordi oplysninger om barnet videregives – og problemkonstruktioner opbygges og fastholdes – på tværs af professionelle fora (Ejrnæs, 2018). Samtidig er der visse steder lovkrav om at skulle samarbejde på tværs,⁶² men udveksling af viden kan ifølge Ejrnæs (2018) også bidrage til en merviden og helhedsviden omkring barnet, der kan være med til at kvalificere handleplaner og indsatser såvel som bidrage til en afklaring omkring de forskellige deltagers særskilte opgaver.

Ud fra disse betragtninger, skal der gøres nogle grundige overvejelser over, hvilken viden der kan eller skal udveksles, og i særdeleshed om hvordan viden bidrager til udvikling og ikke til fastholdelse. Mentorernes overvejelser i nærværende undersøgelse synes at bevæge sig frem og tilbage i dette spændingsfelt. Forholdet til viden og spørgsmålet om at tilegne sig viden om barnet handler for mentorerne i undersøgelsen ikke kun om, hvorvidt viden er nyttig eller ej, en fordel eller en ulempe, men også om, hvorvidt man overhovedet kan tillade sig både moralsk/etisk og juridisk at bede om viden og indsigt, eller om man derved overskrider nogle grænser og regler.

Persondataloven – muligheder og barrierer

I henhold til persondataloven er der regler for, hvad og hvem der skal og kan orienteres om følsomme persondata. Persondataloven indeholder reglerne for, hvordan personoplysninger skal behandles og herunder bl.a. opbevares, samkøres og videregives. Men siden 2010 har der i henhold til Servicelovens § 49a været mulighed for (hjemmel til) at udveksle følsomme eller fortrolige oplysninger uden samtykke blandt udvalgte fagfolk, når det handlede om forebyggende arbejde (Hartoft & Svendsen, 2018). Bl.a. er der åbnet op for udveksling af oplysninger til skole, PPR, skolefritidsordning, daginstitution, læger m.m., og:

“(...) myndigheder, der løser opgaver inden for området for udsatte børn og unge, kan indbyrdes udveksle oplysninger om rent private forhold vedrørende et barns eller en ungs personlige og familiemæssige omstændigheder, hvis udvekslingen må anses for nødvendig som led i det tidlige eller forebyggende samarbejde om udsatte børn og unge.” (Serviceloven, 2019, § 49a).

Bestemmelserne siger igen noget andet, når barnet er anbragt. For eksempel gælder almindelige regler i henhold til persondataloven, når der afholdes statusmøder, og der skal i den sammenhæng indhentes samtykke, førend oplysninger kan videregives, og man kan ikke bare tale om alt; oplysningerne skal være relevante for alle deltagere og nødvendige af hensyn til barnets sundhed og udvikling (Hartoft & Svendsen, 2018). Mentorerne har ikke krav

⁶² F.eks. i henhold til folkeskolelovens § 3 eller i sundhedsloven § 123 vedr. forebyggelsesarbejdet omkring børn med særlige behov.

på at få oplysninger om barnets private forhold, idet mentorerne ikke repræsenterer en myndighed, men derimod er frivillige. Således er støttepersonerne omkring de anbragte børn positioneret meget forskelligt og indgår på nogle meget forskellige betingelser. Det er sjældent, at mentorerne kan berette om situationer, hvor de eksplicit er sat ind i regler og retningslinjer omkring udveksling af viden. Kun en enkelt mentor fortæller, at anbringelsesstedet selv har gjort opmærksom på, at de ikke må udlevere følsomme oplysninger om barnet:

"Jeg havde et møde i starten med anbringelsesstedet, og de sagde, at vi kan ikke fortælle dig, hvad der er baggrunden, og det må vi ikke (...). Og de sagde bare, at man bliver jo ikke fjernet fra hjemmet uden grund." (Mentor, 2019).

En anden ting er, at udveksling af viden blandt de professionelle eller andre i netværket omkring barnet kan føre til interessekonflikter og til oplevelsen af grænseoverskridende adfærd, hvis personfølsomme oplysninger udveksles uden barnets eller biologisk families vidende (Schwartz, 2014). Lovgivningen sætter således nogle begrænsninger for udveksling af viden, og viden kan endvidere betragtes som noget, der virker grænseoverskridende og/eller hæmmende ind på interaktioner, relationer og udviklingsprocesser ved at fastholde barnet (og familien) i nogle stigmatiserende (for)forståelser og processer.

Men i nærværende undersøgelse viser det sig, at den manglende kommunikation og udveksling af viden i nogle tilfælde går ud over, hvad der kan tilskrives lovgivningens og ambivalensernes 'vold'. Der berettes f.eks. om tilfælde, hvor mentorer og lærere ikke er blevet orienteret om større ændringer i barnets liv, som f.eks. anbringelsesflyt eller skoleskift, og heller ikke orienteres om årsagerne til disse forandringer i barnets liv: *"Vi har stået på sidelinjen og tænkt 'hvad pokker foregår der her!'" (Mentor, 2019)*, som en mentor fortæller i forbindelse med, at mentorbarnet ret pludseligt er flyttet til et nyt anbringelsessted, uden at mentor er blevet orienteret, hverken forud, under eller efter flytningen. Eller som en lærer beretter:

"Nu kender vi jo [barnet] rigtig godt, fordi [barnet] har været her siden første klasse, og vi kender jo [barnets] baggrund med mor og far (...). Men det er ikke sådan noget med, at [anbringelsesstedet] informerer os om, f.eks. at nu skal [barnet] gå fra at være i institutionen til at være i [ny anbringelse], og de skal flytte. Altså det har [barnet] informeret os om først, og så hørte vi det til en skole-hjem-samtale, hvor vi havde indkaldt dem." (Lærer, 2016).

I sådanne tilfælde står både lærere og mentorer undrende over for den manglende udveksling af information og giver udtryk for at føle sig hægtet af og overset som gennemgående og vigtige personer i barnets liv. Den manglende kommunikation på tværs betyder også, at flere mentorer ikke ved, hvad der kommer til at ske med ordningen nu, hvor deres mentorbarn (unge) går ud af niende eller tiende klasse, og dette gør sig gældende for mentorer i både stærke og svage samarbejdsnetværk. Men det opfattes og håndteres på forskellige måder: For de mentorer, der befinder sig i svage eller manglende samarbejdsnetværk, opleves dette som, at de (igen) ikke informeres om og inddrages i vigtige overgange i barnets liv. For de mentorer, der befinder sig i stærke eller stabile samarbejdsnetværk, opleves det som en

midlertidig uvished, som mentor nok skal informeres om, når tid er. Lær for Livet betragtes i den forbindelse som dem, hvorfra man forventer en udmelding. At der er flere tilfælde, hvor mentorerne ikke ved, om de skal/kan fortsætte eller ej, når barnet rykker videre i uddannelsessystemet, kan antages at svække mentorernes brobygningsfunktion, idet studier netop viser, at kontakt til stabil og støttende voksen i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelse har stor betydning for, at børnene (de unge) bliver i uddannelsessystemet (Pless & Katznelson, 2005; Bryderup & Trentel, 2012), og desuden at brobyggende tiltag har en positiv effekt på unges uddannelsesmotivation og -tilbøjelighed (Görlich et al., 2015).⁶³

Tværfagligt eller flerfagligt samarbejde?

Materialet har indtil videre peget på nogle komplekse og til tider modsigende forhold. Blandt andet at mentorerne på den ene side *ikke* inviteres til at samarbejde, og i flere tilfælde oplever at skulle klare sig selv uden kontakt og/eller information om barnet og på den anden side giver udtryk for, at anbringelsesstederne fylder meget og har en væsentlig indflydelse på, hvordan ordningen kommer til at fungere og positionere sig. Noget centralt ved denne umiddelbare divergens er, at kontakt og samarbejdskonstellation mentor og anbringelsessted imellem fremstår som ganske forskellige på tværs af de forskellige ordninger og varierer hen over et spektrum fra 'kontakt og samarbejde' til 'ingen kontakt og intet samarbejde' med mellemliggende varianter som 'den gode kontakt, men intet samarbejde', 'negativ (konfliktfyldt) kontakt og intet samarbejde' såvel som 'negativ (konfliktfyldt) kontakt og samarbejde' for blot at nævne de mest typiske kombinationsforhold. Der findes således mange forskellige kombinationer, som er betingede af nogle forskellige omstændigheder, og mentorordningernes organisering og position kommer til at fremstå som vilkårligt bestemt og med et ikke tilfældigt, men dog vilkårligt udfald.

Det, der af mentorerne beskrives som afgørende i kontakten til anbringelsesstederne, er pædagogernes, netværks- eller plejeforældrenes interesse og åbenhed i forhold til mentorerne og til ordningen som indsats, og personlige forhold og kemien mellem mentor og anbringelsessted synes i den sammenhæng at have en afgørende betydning for, hvilken rolle og position mentor får, også i et deltagelses- og samarbejdsperspektiv. I forhold til hvilket samarbejdsforhold, der er tale om, kan der ikke iagttages et samarbejde mod en udtalt fælles målsætning, heller ikke i de tilfælde hvor kontakten og dialogen opleves som god mellem mentor og anbringelsessted. Samarbejdet er i højere grad rettet mod mentorordningens muligheder og begrænsninger på et mere overordnet plan, som f.eks. om fokus skal være fagligt eller socialt.

⁶³ Sidstnævnte studie omfatter dog lidt ældre unge, der har et eller flere forsøg på at gennemføre en ungdomsuddannelse bag sig.

Det, der kan iagttages i det empiriske materiale omkring samarbejdsorganiseringen, synes i mere eller mindre grad at karakterisere det, som Mortensøn og Neerbek (2008) kalder et *flerfagligt samarbejde*. Det vil sige et samarbejde, hvor forskellige professionelle arbejder på den samme sag, men hvor arbejdet foregår parallelt. Det vil sige, at de forskellige parter ikke arbejder direkte sammen og derfor heller ikke nødvendigvis er bekendt med hinandens opgaver og vilkår eller med en fælles målsætning.

Det empiriske materiale afspejler ikke samarbejdskonstellationer, hvor der arbejdes med eller frem mod en fælles målsætning inden for en afklaret eller forhandlet fælles helhed. Der optræder heller ikke et billede af helhedens enkelte dele, herunder de forskellige støttepersoners interesser, arbejdsopgaver og målsætninger, og om de indbyrdes er afklaret og hænger sammen. Mentorordningerne i undersøgelsen kommer typisk til at fremstå som en ordning og en indsats, der er uafhængige af barnets øvrige liv og netværk og uden systematisk tilknytning hertil. Mentorerne skal, som tidligere nævnt, selv finde deres ben i ordningen og selv indhente viden om barnet, og ofte hos barnet selv. Anbringelsesstederne tilskrives i den sammenhæng at have afgørende betydning og fungerer som mere eller mindre styrende for ordningernes form og overordnede indhold. Men hvem er egentlig ansvarlig for, hvordan mentorordningerne i Lær for Livet kører og skal køre?

Hvem bestemmer og sætter dagsordenen for mentorordningen?

Med et blik ud over interviewmaterialet tegner der sig et billede af, at der hele vejen rundt blandt børnenes støttepersoner ikke er klarhed over, hvem der er tovholder på mentorordningen, og der opstår i den sammenhæng to spørgsmål: Hvem er egentlig de ansvarlige for mentorordningen, når den først er sat i værk? Og hvem eller hvad er definerende for mentorernes rolle og position i forholdet til barnet og i forhold til samarbejdet på tværs?

Indtil videre har vi peget på, at anbringelsesstederne har en vis indflydelse på mentors rolle og position både i forhold til barnet og samarbejdet på tværs, men derudover kan der iagttages andre forhold, der også influerer på mentorordningens organisering. Men indledningsvis vil vi belyse, hvilken ramme Lær for Livet konstituerer omkring ordningen, og hvordan denne ramme i udgangspunktet kan antages at være styrende for, hvordan det øvrige netværk omkring barnet forholder sig til mentorerne, og er med til at fastholde mentorerne i periferien.

Formålet med mentorordningen blev oprindeligt af Lær for Livet beskrevet som en indsats, der – udover at bidrage til anbragte børns faglige kvalificering – skulle give anbragte børn en mulighed for at opbygge en kontinuerlig relation til en voksen, som ikke var en del af

barnets øvrige netværk.⁶⁴ Som nævnt tidligere, har Lær for Livet gennem de seneste tre år igangsat en del nye tiltag for at styrke mentorordningen. Der afholdes blandt andet screeningsprocedurer og godkendelsen på en uddannelsesweekend arrangeret som et todages kursus, hvor der fortælles om, hvad det vil sige at være mentor, hvad det er for en verden, de træder ind i, og hvordan de kan strukturere, stabilisere og opretholde samværet med mentorbarnet.

Desuden afholdes der en årlig mødedag, hvor mentorerne kan mødes og udveksle erfaringer, og Lær for Livet har et korps af frivillige, der løbende ringer rundt til mentorerne to gange inden for de første tre måneder og herefter mindst to gange årligt for at høre, hvordan det går, og om der eventuelt er noget, mentor har brug for. På baggrund af Lær for Livets programleder for frivillighed (Stine Hamburgers) beskrivelser af nyere tiltag i forhold til mentorordningen (se del 2), handler disse tiltag om, hvordan mentorerne kan kvalificeres til (og hen ad vejen optimere) samarbejdet med barnet med afsæt i en mere generel viden om anbragte børn. Med indledende kurser, opfølgende temadage og supervision er Lær for Livet således ansvarlige for at sætte en ramme for mentorordningen, både forud for ordningen og undervejs.

Sagsbehandlere og kommunekonsulenter giver i interviewene udtryk for at være usikre på, hvilke retningslinjer der gør sig gældende omkring mentorordningen; hvilken praksis der forventes, og hvem der i sidste ende bestemmer, hvordan ordningerne skal køre. En af kommunekonsulenterne fortæller eksempelvis, at hun ikke har været med fra starten, og at hun, efter at hun er kommet på sagen, ikke har fulgt Lær for Livet tæt. Hun kender ikke mentor og vil egentlig gerne vide lidt om mentor og om ordningen, men har forstået det sådan, at mentor og barn skal køre deres eget forløb. Konsulenten er usikker på, hvad der forventes, og om det er meningen, at kommunen skal skabe kontakt til mentorerne: *"Hvis jeg skal være helt ærlig, så ved jeg faktisk ikke rigtig, om det er noget, man forventer, at vi gør."* (Konsulent, 2019). Eller som en anden kommunekonsulent svarer på forespørgslen om, hvorvidt forvaltningen samarbejder med mentor: *"Det tror jeg slet ikke, at der har været lagt op til."* (Konsulent, 2017). Lær for Livets anvisninger om mentors rolle og position i forhold til barnet viser sig også at være afgørende for, hvorvidt der skabes kontakt til mentorerne:

"(...) de unge skal have lov at have den mentor for sig selv, det ved jeg simpelthen ikke hvad der ligger i (...). Nu er det jo nogle år siden, jeg har læst sådan (...) formålsparagrafferne og så videre om Lær for Livet. Men om det er tænkt, at det skal man holde adskilt, eller man skal samarbejde, det ved jeg faktisk ikke." (Konsulent, 2017).

Konsulenten er tydeligvis usikker på, hvor meget det er meningen, at hun skal blande sig i mentorordningen, samt hvorvidt mentor overhoved skal inddrages i samarbejdet.

⁶⁴ "Om at være mentor". En folder om, hvad det vil sige at være faglig mentor i LfL.

Børnenes respektive lærere i skolen blander sig typisk heller ikke i mentorordningen. De giver udtryk for, at det ikke er noget, man spørger ind til:

"Nej. Jeg ved ikke så meget, og det er jo sådan set med vilje, at vi ikke spørger så meget til det, fordi (...) jeg tænker at det er noget, hun har med [mentor] (...). Og jeg forventer ikke, hun deler det med mig, egentlig. Ligesom at hun kan vende nogle ting med [mentor], som er skole-relaterede, som jeg ikke skal høre noget om. Altså jeg tænker lidt, at det er nok den voksne, hun har, som hun kan have tillid til (...) og kan vende nogle ting med, ikke?" (Lærer, 2016).

Trods Lær for Livets nye mentor- og brobygningstiltag synes disse ikke at gøre op med den oprindelige forestilling om, at mentor er en voksen, som børnene har for sig selv, og at ordningen skal køre uafhængig af det øvrige netværk. Det virker derimod som om, at de forskellige støttepersoner fortsat ser mentors rolle som en, der *ikke* skal tage del i barnets øvrige netværk og dermed heller ikke i samarbejdet. Mentor tilskrives og fastholdes i en rolle som en særlig fortrolig, som barnet kan skabe et frirum sammen med uafhængigt af øvrige voksne i barnets liv. Disse forhold synes at være afgørende for ikke at tage kontakt til mentorerne og invitere dem ind i samarbejdet og kan antagelig være med til at positionere mentorerne som perifere aktører, der fungerer på sidelinjen i forhold til det øvrige samarbejde. Imidlertid er der *ikke* noget, der peger i retning af, at fortroligheden og relationen mellem mentor og barn svækkes eller brydes i de tilfælde, hvor mentor har en tæt kontakt med anbringelsessted og/eller skole. Det ser ud til, at mentors kontakt udadtil foregår på nogle andre 'kanaler', som ikke nødvendigvis karambolerer med kontakten til barnet: Mentor positionerer sig her som barnets repræsentant og går barnets ærinde, hvilke viser sig i interviewene ved, at mentor primært er orienteret mod barnet og mod det, der gavner barnet og relationen til barnet, og i sin søgen udad efter f.eks. information, materiale, aftaler, osv. ikke går på kompromis med dette. I det perspektiv kan Lær for Livets ambition og agenda om mentor som barnets egen fortrolige voksen antages at have positiv indflydelse på mentors rolle og måde at agere og positionere sig på, særligt når det handler om at styrke og opretholde relationen til barnet.

Den frivillige mentorordning – fordele og ulemper

Det, at mentorordningen er en *frivillig* ordning, kan også antages at have afgørende betydning for, hvordan ordningen former sig, og hvordan mentor placeres i samarbejdet. Dels må den frivillige mentor, i henhold til persondataloven, ikke oplyses om barnets baggrund og andre følsomme oplysninger uden samtykke, idet den frivillige mentor ikke repræsenterer en professionel myndighedsindehaver. Dels er den frivillige ordning ofte struktureret anderledes end de professionelle ordninger. Lær for Livets frivillige mentorordning kan i den sammenhæng antages at være struktureret som det, Holmboe (2012) kalder en *uformel* ordning, karakteriseret ved bl.a. ikke at være eksternt styret og kontrolleret, men derimod for-

handlingsorienteret og -baseret og dette i modsætning til en mere formel ordning, der i højere grad er styret oppe- og udefra (Holmboe, 2012). Den frivillige og ikke eksternt styrede organisering kan således have betydning for, at mentorerne ikke systematisk involveres i viden og samarbejde på lige fod med de øvrige professionelle myndighedsudøvere. Holmboe (2012) har undersøgt mentorordninger blandt voksne inden for beskæftigelsesindsatser og inden for det frivillige sociale arbejde og beskriver i den sammenhæng visse dilemmaer såvel som fordele og ulemper ved forskellige former for ordninger, pointer som også kan overføres på mentorordninger for børn. Fordelen ved den mere uformelle struktur er, at interaktionen mellem mentor og barn er jævnbyrdig og giver plads til medbestemmelse for begge parter, hvor de mere formelle ordninger i højere grad er planlagt på forhånd og styret udefra. Ulempen ved den uformelle struktur er derimod, at der kan mangle kontakt og kommunikation med omverdenen med hensyn til f.eks. at styrke samarbejdet omkring mål og aktiviteter såvel som produktionen af merviden. Disse beskrivelser af fordele og ulemper er et fint spejl på den ramme, som mentorordningerne i nærværende undersøgelse skriver sig ind i.

Empirien fortæller os, at der blandt respondenterne er usikkerhed om, hvem der har ansvaret for ordningen, når den først er sat i værk, og hvem der således styrer slagets gang. Ordningen kan, bl.a. i kraft af sin karakter af frivillig ordning, kategoriseres som en handlingsorienteret og -baseret foranstaltning. Omstændighederne omkring forhandlingerne eller karakteren af disse forhandlinger, som jo har vist sig især at finde sted mellem mentor og anbringelsessted, kommer således til at have afgørende betydning for, hvordan mentorordningerne falder ud.

Samtidig tegner der sig et billede af en usikkerhed og tøven blandt sagsbehandlere og lærere med hensyn til, hvorvidt mentor skal opsøges og inviteres ind i samarbejdet. I dette spillerum får mentorordningerne lov til at udfolde sig og tage form i henhold til den vilkårligt bestemte – og i nogle tilfælde tavse – interaktion mentor og anbringelsessted imellem.

Disse elementer af tøven og vilkårlighed kan forekomme bemærkelsesværdige, når der nu er tale om involvering i et læringsprogram og om mentorordningen som en af sagsbehandlerne (og anbringelsesstederne) særlig tilvalgt indsats ud fra antagelse om, at netop denne indsats kan gøre en forskel og kvalificere børnenes skolegang og øge deres uddannelsesmuligheder. At fokus på det faglige og uddannelseskvalificerende på den måde ikke gribes og fastholdes, synes at reflektere en generel tendens på anbringelsesområdet (Bryderup & Trentel, 2012; Forsman & Vinnerljung, 2012; Schwartz, 2014), og den pågældende forskning peger blandt andet på den opdeling, der er mellem skole og socialforvaltning, som afgørende for denne nedprioritering af skolerettede indsatser i anbragte børns liv.

Opdeling mellem socialsektor og uddannelsessektor

Klare aftaler om ansvar og faglige grænser har, som tidligere nævnt, betydning for det tværfaglige samarbejde, og ifølge Mortensøn & Neerbek (2008) hæmmer en manglende eller sporadisk udveksling af kommunikation omkring anbringelsessager og -processer mulighederne for et tæt samarbejde og mulighederne for at skabe indblik i hinandens arbejdsvilkår og opgaver. I den sammenhæng peger Mortensøn & Neerbek (2008) bl.a. på nogle mere overordnede omstændigheder, nemlig opdelingen mellem normalsystem og socialsystem som en afgørende strukturel faktor for samarbejdsorganiseringerne på anbringelsesområdet og som hæmmende for etableringen af optimale samarbejdsforhold.

Med Lær for Livets ambition om at bygge bro mellem de anbragte børns forskellige arealer bevæger projektet sig ind i et felt, der har tradition for organisatorisk og lovformelt at være opdelt mellem på den ene side socialforvaltningen og det sociale system og på den anden side skoleforvaltningen og uddannelsessystemet. Det betyder i store træk, at tiltag i forhold til anbragte børn og deres skolegang ikke blot skal forvaltes i et spændingsfelt mellem specialindsats og normalindsats, men også i spændingsfeltet mellem specialsystem og normalsystem, socialsystem og uddannelsessystem. Der kan i dette spændingsfelt være mange forskellige mål og interesser knyttet til forskellige faglige aktører på tværs af organisatoriske, institutionelle og professionelle skel.

Der er flere undersøgelser, nationalt som internationalt, der peger på, hvordan en sådan adskillelse mellem socialsystem og uddannelsessystem har spændt ben for forvaltningssamarbejdet mellem sociale tiltag og skolefaglige tiltag, og at denne opdeling har været afgørende for et (også historisk set) manglende skole- og uddannelsesfokus i anbragte børns liv, og – som vi tidligere har nævnt – for at anbragte børn ikke mødes med samme forventninger som deres jævnaldrende (Jackson, 1994; 2010; Fernandez, 2008; Andersen, 2008; Mortensøn & Neerbek, 2008; Berlin et al., 2011; Forsmann & Vinnerljung, 2012). Nyere nordisk forskning (med inddragelse af danske forhold) omkring anbragte børn og deres skolegang betoner et manglende samarbejde mellem social- og uddannelsessektor som afgørende for, at indsatser, der fokuserer på de anbragte børns faglige kvalificering, ikke prioriteres, og mener i den sammenhæng at kunne konkludere, at et tættere samarbejde på tværs af systemerne vil kunne influere på anbragte børns uddannelseschancer (Kääriälä et al., 2018).

Adskillelsen mellem de to systemer gør sig særligt gældende på forvaltnings- og sektorniveau, men også som forskellige tankesystemer og prioriteringer i den daglige anbringelsespraksis, og der viser sig en tendens til, at anbragte børns liv indrettes efter det, som Jackson kalder en 'social service agenda' (Jackson, 1994, s. 274), dvs., at anbringelsesindsatsen tilrettelægges og styres inden for en socialpædagogisk interesseramme, hvor vigtige skolerelaterede opgaver (som f.eks. lektier og eksaminer) nedprioriteres til fordel for møder med sagsbehandler eller socialpædagogisk behandling og aktiviteter. En konsekvens af opdelingen

mellem social- og uddannelsessystem kan også vise sig ved, at skolegang betragtes som noget, der foregår uden om behandlingen og den sociale indsats i forbindelse med børn og unges anbringelser (Mortensøn & Neerbek, 2008).

At special- og normalinstanser såvel som social- og uddannelsesområdet hen over årene er begyndt at nærme sig hinanden på den ene eller anden måde, viser sig blandt andet ved servicelovens skærpede skolefokus (2019) med krav om at understøtte børn og unges skolegang og muligheder for at gennemføre en uddannelse (serviceloven, kap. 11) såvel som ved inklusionsloven (2012) og folkeskolereformens mål om at inkludere flere elever med særlige behov i den almindelige folkeskoleklasse (2013). Den kommunale forvaltning fungerer (og beskrives) desuden ofte som en såkaldt 'enhedsforvaltning', hvilket betyder, at flere forvaltningsgrene indgår i samme forvaltning, og at kommunen er forpligtet til at samarbejde på tværs af de forskellige forvaltninger (Klar Ret, 2019) og inden for gældende styrelseslov at strukturere og organisere de forskellige forvaltningsaktiviteter. Enhedsforvaltningsstrukturen har således til formål at fungere samlende for de forskellige forvaltningsaktiviteter og sektorielle kernemål (Hartoft & Svendsen, 2018). Men når arbejdet med anbragte børn går på tværs af kommunegrænserne, viser der sig også her at opstå barrierer, der betyder, at skoleforhold ikke prioriteres, og at børnene ikke nødvendigvis mødes med et passende skoletilbud.

Valg af skoletilbud – barrierer på tværs af kommunegrænserne

Det er påvist, at interessen for anbragte børns skolestatus er sammenhængende med, om der er kendte skoleproblemer inden anbringelsen (Mortensøn & Neerbek, 2008). Denne prioritering begrundes blandt andet med, at det er anbringelsesstedet, der prioriteres stærkest, når barnet anbringes, og at det i den forbindelse lovformelt er den (ofte) nye bo-kommune, der skal sørge for at finde et egnet skoletilbud.⁶⁵ Den anbringende kommune kan i en sådan situation kun komme med anbefalinger og ikke tage beslutninger. Her kan det både handle om økonomiske midler og muligheder, men også vise sig at være en geografisk betinget udfordring for den nye bo-kommune at finde et passende skoletilbud i lokalområdet, der modsvare det anbragte barns behov (Mortensøn & Neerbek, 2008; EVA, 2009; Larsen, 2011). I en spørgeskemaundersøgelse foretaget af EVA i 2009 blandt et tilfældigt udvalg af PPR-psykologer ansat i landets kommuner viste det sig, at mere end en tredjedel (37 procent) vurderede, at samarbejdet med de omkringliggende kommuner i ringe grad, i meget ringe grad eller slet ikke var med til at sikre, at eleverne fik de rette undervisningstilbud, herunder de specialtilbud, som de havde brug for (EVA, 2009). Larsen (2011) har undersøgt, hvordan forskellige faggrupper på tværs af den almene undervisning og specialundervisningen organiserer arbejdet omkring børn med vanskeligheder i skolen (Larsen, 2011), og undersøgelsen

⁶⁵ Med kommunalreformen i 2007 overtog kommunerne dette tidligere amtslige ansvar

viser, hvordan den institutionelle adskillelse mellem special- og almenpædagogik viser sig at have konsekvenser for måden, hvorpå indsatser organiseres, forstås og prioriteres (Larsen, 2011, s. 142).⁶⁶

Socialpædagogisk orientering eller socialpædagogisk vending?

Der kan således iagttages et gennemgående, manglende eller udfordret fokus på skole og uddannelse i forløb for børn og unge med særlige behov, herunder anbragte børn og unge. Børnenes sociale og personlige udfordringer er i fokus og prioriteres i indsatsen både på det sektorielle plan, men også på det praktiske plan og i måden, hvorpå barnet mødes i skolen og i undervisningssituationerne. I dansk regi opererer man med betegnelserne 'en socialpædagogisk orientering', 'det brede undervisningsbegreb' eller 'et individualiserende perspektiv' (se bl.a. Bryderup et al., 2002; Perthou et al. 2008; Mortensøn & Neerbek, 2008; Bryderup & Andsager, 2006). Disse betegnelser refererer til det fænomen, at børn med særlige behov, herunder anbragte børn, mødes med større opmærksomhed på deres personlige og sociale problemer og med mindre opmærksomhed på deres faglige problemer. Dette praktiseres ud fra en overordnet betragtning om at beskytte disse børn mod for store krav og samtidig forsøge at kompensere for deres (individuelle) psykosociale vanskeligheder, idet personlige og sociale kompetencer betragtes som en forudsætning for, at læring kan finde sted. Denne tendens er ikke blot udbredt inden for anbringelsesområdet, men også inden for både normal- og specialskoleområdet (Munk, 2014; Hansen, 2017). Og netop denne tilbøjelighed til at orientere sig væk fra det faglige har været Lær for Livets helt grundlæggende anledning til etableringen af læringsprogrammet og for programmets agenda om først og fremmest at fokusere på faglige input og udvikling (Egmont Fonden, 2012).

Lær for Livets læringsprogram kan således i udgangspunktet betragtes som et led i en "socialpædagogisk vending" med dets fokus på faglig læring trods børnenes sociale og personlige vanskeligheder (se også Langager, Torre, Kjeldsen og Frørup, 2019). Men som det kort blev nævnt i rapportens del 2, er der dog visse indikationer på, at Lær for Livet med tiden har flyttet fokus i retning af en mere socialpædagogisk orientering og overbevisning om, at det sociale i en eller anden grad er en forudsætning for faglig læring, hvilket bl.a. skrives frem i Mentorhåndbogen fra 2018/2019. Ifølge mentorerne i nærværende undersøgelse beskrives det sociale og relationen til barnet også som væsentligt for, at barnet kan og vil lære, men den forskel, der viser sig mellem den 'socialpædagogiske orientering' og mentorernes

⁶⁶ Undersøgelsen er publiceret i 2011, dvs., at den beskriver forhold før den nyeste Folkeskolereform (2013), der gennem inklusionstiltag ophæver en institutionel adskillelse mellem special- og almenpædagogiske tiltag i skoleregiet (ved f.eks. at lade de børn, der har brug for mindre end ni timers støtte ugentligt modtage støtten inden for den almindelige undervisning, således at det udelukkende er børn, der har brug for mere støtte end de ni timer, der tilknyttes specialklasse eller specialskole).

erfaringer og beskrivelser er, at mentorerne i Lær for Livet typisk arbejder med relationen, *samtidig med* at de har et fagligt fokus eller omvendt: arbejder med det faglige som afsæt for at styrke det sociale og relationen.

Eksempelvis har vi tidligere vist eksempler på, at mentorer bruger det faglige (lektielæsning) som afsæt for at udvikle relationen til barnet og styrke barnets sociale kompetencer. At sociale tiltag og social balance hos barnet således per definition bliver en forudsætning for at kunne tilgå barnet fagligt og stille faglige forventninger, er der intet i nærværende undersøgelse, der entydigt peger på (se også Frørup, 2014). Det betyder ikke, at det ikke i nogle tilfælde kan være nødvendigt eller hensigtsmæssigt at fokusere på det sociale og tænke i sociale specifikke strategier i tilgangen til anbragte og udsatte børn. Børnenes potentialer og udfordringer spænder meget forskelligt, og behovet for social opmærksomhed og indsats varierer således på tværs af de forskellige mentorordninger. Men der er som nævnt intet, der peger på, at man ikke kan styrke det faglige og de sociale kompetencer samtidigt, og at det per definition er nødvendigt at møde børnene med lavere faglige forventninger. Görlich et al. (2015) påpeger i deres effektanalyser af brobygning til uddannelse for unge, der har et eller flere forsøg på at tage en ungdomsuddannelse bag sig, at der ikke viser sig en direkte sammenhæng mellem fokus på personlige problemer og en effekt på de unges videre uddannelsesforløb:

”Det betyder med andre ord, at de unge har behov for hjælp til personlige problemer, men at det ikke er det samme, som at personlig udvikling skal være det centrale element i et brobygningsforløb og dermed retningsgivende for hvilke aktiviteter, der tilbydes de unge.” (Görlich et al., 2015, s. 10).

Mentorerne i nærværende undersøgelse synes i højere grad at anlægge det, som Perthou et al. (2008) beskriver som et 'omverdens-inkluderende perspektiv' i samværet med børnene, hvilket afspejler sig i, at mentorerne i udgangspunktet forsøger *sammen* med barnet – eller på initiativ fra børnene selv – at finde ud af, hvad børnene har brug for at lære for at kunne mestre deres liv i almindelighed og deres skoleliv i særdeleshed.

Selvom forskning peger på, at mentorordninger, hvor mentor har erfaring med at være i omsorgsfag, har størst effekt (Raposa et al., 2019), så viser det sig, at Lær for Livets ambition om via mentorordningen at give børnene mulighed for at skabe et rum sammen med en voksen uafhængigt af barnets øvrige netværk, og at denne voksne (mentor) ikke har tidligere erfaring som f.eks. pædagog eller lærer kan måske være med til at give mentorerne nogle muligheder for at bryde med brede undervisnings(for)forståelser og praksisser inden for en socialpædagogisk orienteringsramme såvel som med eventuelle forforståelser knyttet til viden om det specifikke barn. Det frirum og den autonomi, som Lær for Livet i den sammenhæng har lagt op til gennem deres 'en voksen for sig selv som ikke er pædagog eller lærer'-agenda, kan således antages at skabe plads for nogle muligheder for, at mentorerne kan gå

nye veje og skabe alternative læringsrum for de anbragte børn, som udfordrer – eller supplerer – eksisterende tilgange og arbejdsgange.

Mentorerne som direkte og indirekte brobyggere

Et samtidigt fokus på det faglige og det sociale (på både kognitive og non-kognitive færdigheder) har ifølge mentorerne vist sig at give børnene nogle nye og mere positive erfaringer omkring læring og skolefag og har hermed pustet til mulighederne for med ny energi, og på nye måder, at kunne deltage og præstere i skolen.

Således kan mentorordningen antages ikke blot at skabe alternative læringsrum, men også at bidrage brobyggende i forhold til børnenes skoleliv, uanset om mentorerne arbejder direkte sammen med barnets øvrige netværk eller fungerer mere perifert; *direkte* brobyggende ved at samarbejde direkte med skolen og udveksle skoleopgaver og bakke op om lektielæsning; *indirekte* brobyggende ved at skabe et mere positivt læringsrum for børnene og styrke deres faglige og sociale kompetencer med henblik på at kunne begå sig i forskellige læringskontekster, indgå i *nye* læringskontekster og fastholde tilknytningen til uddannelsessystemet. Den indirekte brobygning er således også mulig i de ordninger, hvor mentor ikke nødvendigvis samarbejder med barnets øvrige netværk. Dog har der kunnet iagttages flere tilfælde, når ordningen nærmer sig den officielle afslutning (inden for Lær for Livet-regi), og/eller når de anbragte unge skal videre i skole- og uddannelsessystemet, hvor mentorerne enten er usikre på, hvad der nu skal ske eller mister den stabile kontakt til de unge. I flere tilfælde giver mentor og mentorbarn udtryk for, at den mere ustabile kontakt er en gensidig beslutning, men samtidig viser forskningen, at det netop er i overgangene mellem de forskellige uddannelser, at børn og unge kan profitere af en stabil og nærtstående voksen, som kan være med til at guide og fastholde de unge i de svære overgange og i uddannelsessystemet som helhed. Det kan netop også være i disse perioder af de anbragte unges liv, at der sker opbrud eller ændringer i anbringelsessituationen grundet børnene/de unges alder eller ændrede uddannelsesforhold. Selvom flere af mentorerne fortæller, at de stadig vil følge barnet (den unge), også efter at de er flyttet hjemmefra, så er kontakten tydeligvis begrænset, når først børnene kommer på efterskole eller i gymnasiet, og der kan således i de senere år af mentorforløbet, i takt med at børnene forlader grundskolen, antages at komme en på nogle måder lidt mere broget periode med opbrud og mere sporadisk kontakt.

Og spørgsmålet, som vi på nuværende ikke har mulighed for at kaste lys over, er, hvordan forløbene – eller relationen – fremadrettet vil forme sig; om kontakten genoptages, eller om kontakten glider ud, efterhånden som tiden går, og om denne mere brogede periode får indflydelse på de unges liv og uddannelsesforhold, eller om de er klædt på til at klare sig selv.

Sammenfatning på tredje del

Denne tredje del af rapporten har omhandlet en beretning om Lær for Livets brobygningsdel, og hvordan læringsprogrammet på baggrund af erfaringer med forskellige tiltag har udviklet sin brobygningsdel siden etableringen af dette tredje ben i 2016. Med afsæt i mentorordningen som en af Lær for Livets centrale indsatser har denne tredje del også handlet om, hvordan de anbragte børns støttepersoner – og her særligt mentorerne – oplever, at samarbejdet på tværs fungerer, og hvilke muligheder og barrierer der i den sammenhæng er i spil. Spørgsmålet har i den anledning været, om mentorordningen kan antages at have en brobyggende funktion i de anbragte børns liv og i så fald hvordan.

Lær for Livets første erfaringer var, at der efter LC angiveligt ikke var nogen, der fulgte op på LC-aktiviteterne, og at dette blandt andet var begrundet med, at børnenes lærere af forskellige årsager ikke oplevede sig som tilstrækkeligt involverede i og informerede om læringsprogrammet. Dette forhold blev afgørende for etableringen af Lær for Livets brobygningsprogram og de første målrettede brobygningstiltag i 2016.

Første tiltag blev en optimering af kontakt til børnenes respektive hjemskoler og lærere. Dette initiativ styrkede ikke kommunikationen med skolerne, men skabte tværtimod en næsten endnu dybere kløft mellem Lær for Livet og skolerne, idet Lær for Livet (LC-teammedarbejderne) og skolelærerne havde svært ved at mødes omkring et fælles blik på børnene og deres muligheder.

Optimering af kontakten til anbringelsesstederne blev Lær for Livets andet brobygningstiltag. Ved at indfange og afholde workshops for anbringelsesstederne, når de alligevel skulle afhente børnene efter LC, viste dette tiltag sig at blive en succes.

Som et tredje tiltag forsøgte Lær for Livet endnu en gang at bygge bro til skolerne dels ved at lade kontakten ske gennem anbringelsesstederne og dels ved at udarbejde et mindre omfattende materiale til udveksling af viden omkring børnene.

Med disse forskellige tiltag forsøgte Lær for Livet at kvalificere sammenhængene mellem de anbragte børns læringsrum gennem forskellige former for brobygningstiltag, og med de forskellige brobygningstiltag skriver Lær for Livet sig ind i en overordnet ambition om at styrke børn og unges uddannelseschancer bl.a. ved at forsøge at skabe sammenhæng i og konsensus om de anbragte børns liv og skoleliv i særdeleshed. Lær for Livet fik bl.a. styrket kontakten til både anbringelsesstederne og lærerne og fik herved styrket begge parter muligheder for at involvere sig i processen omkring læringsprogrammet og sætte deres præg på mål og indhold.

I andet afsnit kastede vi et nærmere blik på mentorerne og deres organisering og positionering i læringsprogrammet. På baggrund af interview med mentorer og øvrige støttepersoner omkring et udvalg af de anbragte børn i Lær for Livet har vi undersøgt, hvordan mentorord-

ningerne udfolder sig, og hvorvidt og hvordan mentorerne involveres i barnets øvrige netværk og indgår i et samarbejde på tværs. Her viser der sig at være et bredt spektrum af individuelle og strukturelle faktorer i spil, som udgør både muligheder og barrierer for konstitutionen af mentors rolle og positionering, bl.a. ift. barnets øvrige netværk og deltagelse i det tværgående samarbejde.

Det viser sig alt i alt, at mentorerne ikke systematisk involveres i samarbejdet på tværs og blandt andet ikke orienteres om mentorbarnets faglige, sociale og personlige forhold. Mentorerne bliver i de færreste tilfælde orienteret omkring specifikke *faglige* udfordringer, når ordningen starter op, også selvom mentorindsatsen af stort set alle de adspurgte sagsbehandlere blev beskrevet som årsagen til, at barnet blev tilmeldt Lær for Livet. Mentorerne kommer til at stå meget alene og skal selv finde ud af at gebærde sig som en ny voksen i barnets liv og blandt barnets øvrige netværk. For nogle mentorer varer denne ensomme vandring ved, men i de allerfleste tilfælde finder mentorerne sig til rette sammen med mentorbarnet og for nogles vedkommende også i samarbejdet med en eller flere fra barnets øvrige netværk.

Lær for Livets grundtanke og udgangspunkt for mentorordningen –at børnene skal have en voksen for sig selv – kommer her til at virke positivt ind på den enkelte mentors relation og interaktion med mentorbarnet, men også som konstituerende for, at mentorerne positioneres ud i periferien i forhold til mentorbarnets øvrige liv og netværk; en position, som nogle mentorer oplever som frustrerende og ensom og andre som frigørende og mulighedsskabende.

Empirien fortæller os også, at der blandt respondenterne er usikkerhed om, hvem der har ansvaret for ordningen, når den først er sat i værk, og at der således flourer en usikkerhed om, hvem der egentlig har ansvar for og styrer slagets gang. Sammenholdt med at ordningen er frivillig og i den forbindelse kan kategoriseres som en løst struktureret og forhandlingsorienteret foranstaltning uden ekstern styring, er det vanskeligt at gennemskue for respondenterne i undersøgelsen, hvem initiativet og ansvaret er tiltænkt. Det viser sig, at mentorordningen organiserer sig i interaktionen mellem mentor og anbringelsessted, idet anbringelsesstedet har det daglige ansvar for barnet og er tættest på barnet. Ordningens udvikling kommer således til at afhænge af de muligheder, interesser og den åbenhed, der er på spil mentor og anbringelsessted imellem. Anbringelsesstederne synes i den sammenhæng at fylde meget, og mentorerne oplever bl.a., at kontakten til anbringelsesstedet er yderst afgørende for, hvordan mentorordningen forløber.

Mentorerne inddrages således ikke i samarbejdet omkring en fælles målsætning og en fælles helhed, og samarbejdet kan således i højere grad kategoriseres som det, Mortensøn og Neerbek (2008) kalder for et *flerfagligt samarbejde*, hvor de forskellige professionelle arbejder parallelt på den samme sag og ikke nødvendigvis har indblik i hinandens interesser, opgaver og vilkår. En medspillende faktor her kan være de forskellige faglige interesser, arbejdsopgaver og vilkår, herunder både professionelle og frivillige indsatser, som er repræsenteret i

det undersøgte anbringelsesfelt, og det viser sig, at samarbejdsforhold og muligheder i dette felt er betinget af strukturelle, organisatoriske og juridiske vilkår og rammer.

Hertil er der f.eks. forskellige forskningsstudier, der peger i retning af, at det ikke er uvæsentligt, hvordan anbringelsesområdet er organiseret, sektorielt såvel som institutionelt, og vi har ligeledes vist, hvordan disse forhold kan have betydning for de mulighedsbetingelser, herunder interesser, prioriteringer, handlinger m.m., som er konstituerende for dels det skolefaglige fokus i anbragte børns liv, dels for mentorordningerne og mentorernes rolle og position.

Litteratur til del 3

- Andersen, D. (2008). *Anbragte børns undervisning – sammenfatning af tre delrapporter*. København: SFI
- Berlin, M., B. Vinnerljung, & A. Hjern (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long-term foster care. *Children and Youth Services Review* 33, s. 2489–2497.
- Bryderup, I. M., B. Madsen og A. S. Perthou (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bryderup, I. M. og G. Andsager (2006). *Skolegang for anbragte børn og unge*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bryderup, I. M. & M. Q. Trentel (2012). *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Center for Boligsocial Udvikling (2016). *Brobygning mellem skole og forældre. En håndbog om boligsociale indsatser*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cunha, F., J. J. Heckman & S. M. Schennach (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, (78) 3, pp. 883-931.
- Desforges, C. & A. Abouchaar (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and adjustment: A Literature Review*. Department of Education and Skills.
- Dietrichson J., M. Bøg, T. Filges og A.-M. K. Jørgensen (2015). *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund en systematisk forskningskortlægning og syntese*. København: SFI

- Egelund, T., A.-D. Hestbæk, og D. Andersen (2004). Små børn anbragt uden for hjemmet. En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995. København: SFI.
- Egelund, T. og T. B. Jakobsen (red.) (2009). *Omsorg for anbragte unge. Døgninstitutionens hverdag og vilkår*. København: Akademisk Forlag.
- Egmont Fonden (2012). *Signaturprojekt – Anbragte børns læring*. (https://viden.sl.dk/media/4667/anbragte_boerns_laering.pdf).
- Ejrnæs, M. (2018). Tværprofessionelt samarbejde – begreber og teori. I: C. K. Moesby-Jensen (red.) (2018) *Når professioner samarbejder – praksis med udsatte børn og unge*. København: Samfundslitteratur.
- EVA (2009). *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning - Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- 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., Marquis, R.A., Paquet, M.P., Peeke L.M & Aubry T.D (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
- Folkeskoleloven (2013). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. (<https://www.retsinformation.dk>).
- Forsman, H. & B. Vinnerljung (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Service Review* (34), s. 1084-1091.
- Frørup, A. K. (2014). *Projekt Lær for Livet: De første erfaringer med mentorordningen 2013-14*. DPU.
- Frørup, A. K., L. Ladefoged og S. Langager (2018). *Lær for Livets learning camp 2014 – en feltberetning*. DPU/AU.
- Gorard S., B. H. See & P. Davies (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. Joseph Rowntree Foundation: (<http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/education-young-people-parents-full.pdf>)
- Gustafsson, L.R., K. Rusmann, M. Juhler-Larsen og M. Rosholm (2015). *Registeranalyse og vidensopsamling - satspuljeprojektet, styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Görlich A., N. Katznelson, H.-H. M. Hansen, M. Rosholm M og M. Svarer (2014). *Forsøg med brobygning til EUD*. Midtvejsstatus. CEFU

- Görlich A., N. Katznelson, H.-H. M. Hansen, M. Rosholm og M. Svarer (2015). *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde*. CEFU
- Görlich, A. og N. Katznelson (2015). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational Research*, (57)2, s. 201-215.
- Halvorsen B., O. J. Hansen og J. Tägtström (2012). *Unge på kanten: Om inkludering av utsatte ungdommer*. København: Nordisk ministerråd.
- Hansen, J. H. (2017). Retten og pligten til deltagelse i den inkluderende skole. *Specialpædagogik* 37 (3/4), s. 28-35.
- 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, s. 1176-1183.
- Hartoft, H. og I. L. Svendsen (2018). Vidensdeling i arbejdet med børn og unge set fra det juridiske perspektiv. I: C. K. Moesby-Jensen (red.)(2018). *Når professioner samarbejder – praksis med udsatte børn og unge*. København: Samfundslitteratur.
- Heckman, J. J. & S. Mosso (2014). The Economics of Human Development and Social Mobility. *Annual Review of Economics* (6), s. 689–733.
- Holmboe, L. (2012) *Inkluderende mentorering – at skabe sig en verden at leve i*. Roskilde Universitet. (http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/10655/1/Inkluderende_mentorering.pdf)
- Højholt, C. (red.)(2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. og M. R. Larsen Rønn (2019). Konflikter om børns skoleliv - et forskningsprojekt på tværs. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* (56) 2, s 3-13.
- Jackson, S. (1994). Educating Children in Residential and Foster Care. *Oxford Review of Education* (20) 3, *The Education of Children in Need* (1994), s. 267-279.
- Jackson, S. (2010). Reconnecting care and education: from the Children Act 1989 to Care Matters. *Journal of Children's Services* (5) 3, s. 48-60.
- Klar Ret (2019) *Vejledning om forvaltningsret*. Lokaliseret på:
(<https://www.kk.dk/artikel/klarret-vejledning-om-forvaltningsret>)
- Kniesner, T. J. & B. ter Weel (ed.)(2008). Special issues on noncognitive skills and their development. *Journal of Human Resources*, vol 43, nr 4 (Special issue).
- Knudsen, L. (2009). *Børn og unge anbragt i slægten*. København: SFI.
- Kvale, S. (1997). *Interview – en introduktion til kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kääriälä, A., M. Berlin, M. Lausten, H. Hiilamo & T. Ristikari (2018). Early school leaving by children out-of-home care: A comparative study of the Nordic countries. *Children and Youth Service Review* (93), s. 186-195.
- Langager, S., A. Torre, C. C. Kjeldsen og A. K. Frørup (2019). *Lær for Livet. De deltagende børn og deres trivselsmæssige udvikling*. Aarhus Universitetsforlag/NCS.
- Larsen, M. R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Roskilde Universitet.
- Larsen, M. R. (2012). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordisk Udkast* (40) 1, s. 52-74.
- Lær for Livet (2013). *Om at være mentor*. (<http://laerforLivet.dk/>).
- Lær for Livet (2018). *Kommune survey*. [intern undersøgelse]
- Mortensøn, M. D. og M. N. Neerbek (2008). *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet*. SFI (Delrapport 2).
- Munk, M. (2014). Social ulighed og uddannelse. I: Dorf, H. og J. Rasmussen (red.). *Pædagogisk sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nordahl, T., A.-K. Sunnevåg, A. M. Aasen og A. Kostølet (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Perthou, A.S., M. D. Mortensøn og D. Andersen (2008). *Skolegang under anbringelse*. SFI
- Pless, M. og N. Katznelson (2005). *Niende klasse og hvad så?* CEFU.
- Rosholm, M. & M. Mikkelsen (2017). *Opdaterede effekter af Brobygning til uddannelse*. ([www: https://star.dk/media/1149/overordnede-effekter-v1.pdf](http://www.star.dk/media/1149/overordnede-effekter-v1.pdf))
- Serviceleven (2019) *Lov om social service*, (kapitel 11).
- Schwartz, I. (2014) *Hverdagsliv og livsforløb. Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim.
- Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintze & A. A. Isaksson (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive small scale study. *Adoption & Fostering*, 35, 44–56.
- Thinggaard Pedersen, T. (2013). Skoleelever får mentor fra erhvervslivet. *Kognition og Pædagogik*, (89) 23, s. 78-82.

