

SKOLESTØTTE TIL BØRN I FAMILIEPLEJE - DELRAPPORT III

EN MANUAL TIL LUKOP-MODELLEN



Misja Eiberg & Luna Kragh Andersen

Rapport

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport III

En manual til LUKoP-modellen

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport III – En manual til LUKoP-modellen

© VIVE og forfatterne, 2017

ISBN: 978-87-7119-489-0

e-ISBN: 978-87-7119-468-5

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: 123RF

Tryk: Rosendahls a/s

Projekt: 100406

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

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

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

FORORD

Forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" har afprøvet to interventioner, som har til formål at støtte anbragte børns udvikling og skolegang. Projektet er finansieret af Børne- og Socialministeriet.

I denne rapport beskrives den mest succesfulde af de to afprøvede indsatser, kaldet "LUKoP-modellen, som en manual til implementering. LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik og har det svenske SkolFam-program som forlæg. Den danske LUKoP-model er udviklet i forbindelse med forskningsprogrammet, og derfor er det meningsfyldt at gøre fremgangsmåden tilgængelig for alle interessenter for at fremme arbejdet med anbragte børns livsvilkår og styrkelse af deres udviklingsmuligheder i Danmark.

Vi takker alle deltagerkommuner for deres medvirken i forsøget, de psykologer og skoler landet over, der har bistået med dataindsamlingen og interventionsarbejdet, og i særdeleshed de anbragte børn og plejefamilier, som har deltaget i undersøgelsen og dermed bidraget med uundværlig viden.

Vi takker desuden adjunkt, ph.d. ved Institut for Socialt Arbejde Kresta Munkholt Sørensen for et konstruktivt bidrag samt vores følgegruppemedlemmer Mathias Knude Brusgaard, Mariagerfjord Kommune, Maria Pârja, Socialstyrelsen og Michael Vinther Hansen, Lolland Kommune, som har læst og kommenteret rapporten.

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

København, januar 2018

Torben Tranæs

INDHOLD

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | INDLEDNING | 7 |
| 1.1 | God skolegang som springbræt til et godt voksenliv for anbragte børn | 7 |
| 2 | DEL 1: BAGGRUND OG OVERBLIK | 9 |
| 2.1 | Hvorfor er anbragte børns skolegang særligt vigtig? | 9 |
| 2.2 | Hvad er formålet med LUKoP-modellen? | 9 |
| 2.3 | Kort introduktion af LUKoP-modellen | 11 |
| 3 | DEL 2: RETNINGSLINJER FOR LUKOP-MODELLEN TRIN FOR TRIN | 15 |
| 3.1 | Opstart af LUKoP-forløbet | 15 |
| 3.2 | Trin 1: Etablering af LUKoP-teamet | 17 |
| 3.3 | Trin 2: Kortlægning | 28 |
| 3.4 | Trin 3: Formøder og supplerende kortlægning | 31 |
| 3.5 | Trin 4: Indledende teammøde (1. møde) | 32 |
| 3.6 | Trin 5: Første feedbacksession med barnet | 34 |
| 3.7 | Trin 6: Opfølgende teammøder (2.-5. møde) | 35 |
| 3.8 | Trin 7: Løbende feedbacksessioner med barnet | 37 |
| 3.9 | Trin 8: Afsluttende kortlægning | 38 |
| 3.10 | Trin 9: Afsluttende teammøde (6. møde) | 38 |
| 3.11 | Trin 10: Afsluttende feedbacksession med barnet | 40 |
| Bilag 1 | LUKOP-PLANSKABELON | 43 |
| Bilag 2 | VEJLEDNING TIL LUKOP-PLANEN | 49 |
| Bilag 3 | METODEKATALOG – FAGLIGE INDSATSER | 57 |
| Bilag 4 | METODEKATALOG – ANDRE UNDERSTØTTENDE INDSATSER | 61 |
| | LITTERATUR | 67 |

1 INDLEDNING

1.1 God skolegang som springbræt til et godt voksenliv for anbragte børn

Forskningen viser, at god skolegang og uddannelse har stor betydning for, om anbragte børn kommer godt videre i tilværelsen og får et voksenliv med sundhed, trivsel og arbejde. Desværre oplever børn, som er blevet anbragt uden for hjemmet, ofte et efterslæb i skolen, hvor de kæmper med fagligheden og skoleglæden. At skabe bedre skolegang og positive udviklingsmuligheder for anbragte børn kræver derfor støtte og opbakning. Det er noget, alle omkring barnet kan bidrage med, både i skolen og i plejefamilien.

Med udgangspunkt i den nyeste forskning har vi derfor, som en del af forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje", udviklet og afprøvet en skolestøttende indsats for børn i 1.-7. klasse, som er anbragt i familiepleje. Indsatsen har betegnelsen *LUKoP-modellen* og er en individuelt tilrettelagt og skolebaseret indsats, hvor et team, bestående af barnets plejeforældre, barnets kontaktlærer, en speciallærer og en psykolog samarbejder om at planlægge og udføre skolestøttende indsatser for barnet. LUKoP er en forkortelse af *Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik*. Indsatsen forløber over en periode på minimum 18 måneder, og den kan udvikles og tilpasses barnets behov og de tilgængelige resurser. LUKoP-modellen blev udviklet i daværende SFI under ledelse af ph.d. studerende Misja Eiberg. Indsatsen er udviklet på baggrund af det svenske SkolFam program (Tideman m.fl., 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014).

Rapporten er udarbejdet som en mini-manual til LUKoP-modellen, der trin for trin beskriver, hvordan modellen kan implementeres og anvendes. Manualen er baseret på erfaringerne fra udviklingen og afprøvningen af LUKoP-modellen for 48 anbragte børn i alderen 6-14 år, deres folkeskoler og deres plejefamilier, og den rummer ligeledes en række anbefalinger til praksis. Rapporten kan også bruges som inspiration til, hvordan man kan arbejde med skolestøtte mere generelt, og den henvender sig primært til professionelle på skole- og anbringelsesområdet, som arbejder med anbragte børns undervisning eller skolegang, og som søger viden om, hvordan man kan arbejde med skolestøttende indsatser inden for folkeskolens rammer.

Rapporten er inddelt i to dele. Del 1 giver en overordnet introduktion til baggrunden og rammerne for LUKoP-modellen. Del 2 indeholder konkrete retningslinjer for implementeringen af LUKoP og beskriver modellens elementer detaljeret trin for trin. Da denne del af rapporten har til hensigt at fungere som et opslagsværk til brug i praksis, vil der forekomme enkelte gentagelser og enslydende beskrivelser for de elementer i modellen, der gentager sig gennem forløbet, således at læseren hurtigt og nemt kan finde den ønskede information om de enkelte trin uden at møde henvisninger til andre sektioner af manualen. I bilagssektionen findes de værktøjsskabeloner, der er udviklet til implementeringen af LUKoP-modellen, samt et idekatalog til skolestøttende tiltag og aktiviteter, som er blevet anvendt under afprøvningen af LUKoP-modellen. Disse materialer kan anvendes frit.

Ønskes yderligere viden om effektmålingen og implementeringen af LUKoP-modellen under forskningsprojektet, henvises til delrapport I og delrapport II i rapportserien om "Skolestøtte til børn i familiepleje".

2 DEL 1: BAGGRUND OG OVERBLIK

2.1 Hvorfor er anbragte børns skolegang særligt vigtig?

I 2015 var mere end 11.000 børn anbragt uden for hjemmet, hvilket svarer til omtrent 1 pct. af alle børn og unge i Danmark (Ankestyrelsen, 2016). I de seneste årtier har andelen af børn og unge, som har været anbragt uden for hjemmet, været rimeligt stabil. Lidt over halvdelen af disse børn er anbragt i familiepleje (inklusive slægtsanbringelse og netværkspleje), og en lidt mindre andel er anbragt på primært døgninstitutioner og pædagogiske opholdssteder.

Forskningen i anbragte børns levevilkår og trivsel har gennem de seneste årtier konsekvent påvist, at anbragte børn er en af de mest udsatte grupper i samfundet (Courtney m.fl., 2001; Fernandez, 2008; Miller, Flynn & Vandermeulen, 2008; Trout m.fl., 2008; Clausen & Kristoffersen, 2008; Vinnerljung & Sallnäs, 2008; Courtney & Dworsky, 2006; Johnson-Reid & Barth, 2000). I både den danske og den udenlandske forskning er det veldokumenteret, at anbragte børn ofte har dårligere trivsel end andre børn, og at de gennemsnitligt klarer sig dårligere på den lange bane end deres jævnaldrende, der ikke har været anbragt, bl.a. i forhold til psykisk sygdom, sundhed, kriminalitet og misbrug. Ligeledes ved vi, at anbragte børn og unge er særligt udfordrede i skolen. Generelt har børn, der har været anbragt uden for hjemmet, væsentligt flere og mere alvorlige skoleproblemer end deres jævnaldrende i forhold til både indlæring, adfærd og sociale relationer, og de bliver oftere henvist til specialundervisning. Langt færre anbragte børn end ikke-anbragte børn får desuden folkeskolens afgangseksamen eller kommer videre i ungdomsuddannelse. Dette gælder både børn, der er anbragt i familiepleje, og børn i andre typer af anbringelse. Forskningen viser ydermere, at anbragte børn og unge også på længere sigt er i høj risiko for et marginaliseret voksenliv uden uddannelse og arbejde (Cashmore & Paxman, 1996; Vinnerljung, 1996; Blome, 1997; Courtney m.fl., 2001; Pecora m.fl., 2006; Pecora, 2012; Berridge, 2012; Flynn & Biro, 1998; Egelund m.fl., 2008; Clausen & Kristoffersen, 2008; Flynn, Tessier & Coulombe, 2012; Jackson & Cameron, 2012; Lausten m.fl., 2013; Andersen, Mortensen & Neerbek, 2008; Lausten m.fl., 2015; Egelund m.fl., 2009).

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

2.2 Hvad er formålet med LUKoP-modellen?

LUKoP-modellen beskriver, hvordan kommunerne, gennem en systematisk og målrettet tilgang, kan påvirke anbragte børns udvikling og skolegang i en positiv retning.

Når et barn bliver anbragt uden for hjemmet, overtager samfundet ansvaret for at sikre, at barnet får de rette betingelser for at trives, udvikle sig og få en god skolegang. Servicelovens § 46 beskriver dette ansvar således:

§ 46. Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende. Støtten skal ydes med henblik på at sikre barnets eller den unges bedste og skal have til formål at

- sikre kontinuitet i opvæksten og et trygt omsorgsmiljø, der tilbyder nære og stabile relationer til voksne, bl.a. ved at understøtte barnets eller den unges familiemæssige relationer og øvrige netværk,
- sikre barnets eller den unges muligheder for personlig udvikling og opbygning af kompetencer til at indgå i sociale relationer og netværk,
- understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse,
- fremme barnets eller den unges sundhed og trivsel og
- forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv.

LUKoP-modellen er baseret på en række grundantagelser, som alle tjener det samme formål, nemlig at skabe de bedste muligheder for at støtte anbragte børns skolegang samt deres generelle udvikling og trivsel.

Grundantagelser i LUKoP-modellen:

- **Tværfaglighed** – ved at sammensætte et LUKoP-team omkring barnet, bestående af personer med forskellige faglige kompetencer, tages der højde for samspillet mellem kognitive, faglige og sociale faktorer i barnets udvikling og støttebehov.
- **Skole-hjem-samarbejde** – Når barnets skole og plejeforældre samarbejder tæt over en længere periode, styrkes barnets netværk af nære voksne under anbringelsen, ligesom det sikres, at skolen og familieplejehjemmet intervenserer omkring de samme målsætninger for barnet.
- **Råd og vejledning til de voksne omkring et barn med særlige omstændigheder** – LUKoP-modellen er udformet således, at det er barnets nære voksne i LUKoP-teamet, der i fællesskab og med vejledning søger at tilrettelægge et skole- og hverdagsliv for barnet, som optimerer dets muligheder for positiv udvikling. Barnet vil opleve en normal og sammenhængende skolehverdag.
- **Individbaseret** – LUKoP-forløbet er helt individuelt tilrettelagt på baggrund af en grundig og systematisk kortlægning af barnets støttebehov. Forløbet er fleksibelt i forhold til indhold, intensitet og varighed (varer 18 måneder eller mere).
- **For alle børn i plejefamilie** – Anbragte børn har generelt en meget forhøjet risiko for at udvikle vanskeligheder gennem deres skoleforløb. LUKoP-modellen sigter derfor både på forebyggelse og intervention og er et tilbud til *alle* børn i plejefamilie og ikke kun til dem, der allerede viser tydelige skolevanskeligheder.
- **Kvalificeret og langstrakt** – Udvikling tager tid, særligt hvis vanskelighederne er alvorlige og/eller komplekse. Ligeledes kræver det vedholdenhed at accelerere positive udviklingsveje. Et LUKoP-forløb varer derfor altid minimum 18 måneder, og intensiteten tilpasses efter behov. Ligeledes sammensættes LUKoP-teamet af personale, der har de faglige kompetencer, der bedst imødekommer barnets behov, så den skolestøttende indsats målrettes og kvalificeres.
- **Inklusion** – LUKoP-modellen sigter i høj grad på at tilrettelægge en skolestøttende indsats til anbragte børn, som er indskrevet i folkeskolen. Et væsentligt perspektiv i LUKoP-modellen er derfor ikke alene *inklusion*, men i lige så høj grad *integration*. LUKoP-forløbet

sigter på at integrere barnet bedre i læringsfællesskabet og i kammeratskabet i klassen og på generelt at sikre, at barnet får bedre udbytte af den almindelige undervisning.

- **Kognition som grundpille i den skolestøttende indsats** – At arbejde med kognitiv udvikling er nødvendigt for at få barnets grundlæggende forudsætninger for læring på plads, og for at styrke dets læreprocesser. Dette er særlig vigtigt for børn, som ikke har haft optimale udviklingsbetingelser og derfor ikke har haft samme gode muligheder som deres jævnaldrende for at udvikle deres kognitive funktioner. LUKoP-forløbet baseres på viden om barnets kognitive styrker og vanskeligheder, som giver teamet indsigt i, hvilke grundforudsætninger barnet har for læring, samt hvordan det bedst lærer.
- **Resurseperspektiv** – LUKoP-modellen søger at styrke resurseperspektivet på barnet og at realisere dette perspektiv i den skolestøttende indsats. Med resurseperspektiv menes, at der identificeres konkrete egenskaber eller evner hos barnet, som bidrager positivt til barnets udvikling, og at disse styrker værdsættes og kultiveres. Ligeledes rummer resurseperspektivet også en stræben mod indsatser, der er rettet mod *kompetenceopbygning* fremfor reduktion af problemadfærd.
- **Positive forventninger** – LUKoP-modellen sigter på at fremme barnets egne og dets nære voksnes positive forventninger til dets formåen, udvikling og fremtidsudsigter. Dette opnås bl.a. ved, at LUKoP-teamet gennem hele forløbet monitorerer barnets fremskridt og deler denne viden med barnet

2.3 Kort introduktion af LUKoP-modellen

De skole- og uddannelsesmæssige uligheder mellem (tidligere) anbragte og deres jævnaldrende er veldokumenterede, men vi ved meget lidt om, hvordan vi effektivt kan støtte anbragte børn til bedre skolegang. Internationalt er der kun gjort enkelte forsøg på at evaluere effekten af skolestøttende interventioner for anbragte børn (Forsman & Vinnerljung, 2012; Evans m.fl., 2016). Ikke desto mindre har størstedelen af disse studier vist positive resultater for børnenes udvikling og faglige præstationer, hvilket understreger betydningen af at yde skolestøtte til børn under anbringelsen (ibid.). Formålet med forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" har derfor været at bidrage til udviklingen af viden på dette område med udgangspunkt i eksisterende erfaringer med skolestøtte-interventioner fra sammenlignelige lande. Fra 2013-2016 har SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd derfor gennemført et randomiseret forsøg med LUKoP-modellen for børn i 1.-7. klasse, som var anbragt i familiepleje.

LUKoP-modellen er udviklet på baggrund af det svenske SkolFam-program, som er undersøgt med lovende resultater i Sverige (Tideman m.fl., 2011; Tördon, Vinnerljung & Axelsson, 2014).

Resultatet af effektmålingen af LUKoP-modellen er beskrevet i delrapport I om projektet. For mere viden om, hvordan LUKoP-modellen i praksis blev implementeret og anvendt af skolerne i forskningsforsøget, henvises til delrapport II "Skolestøtte til børn i familiepleje – Delrapport II: Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen".

LUKoP er en samarbejdsmodel, hvor et team, bestående af barnets plejeforældre, en speciallærer/resurse lærer, barnets kontaktlærer og en psykolog samarbejder om at planlægge og udføre en skolestøttende indsats for barnet. LUKoP-modellen er grundlæggende en beskrivelse af selve det netværksforum, der iværksætter den skolestøttende indsats for barnet, hvorimod de aktiviteter og tiltag, der kommer i stand som udløbere heraf (dvs. "behandlingen"), er individuelle i alle forløb og derfor ikke knytter sig specifikt til LUKoP-modellen. Modellen er derfor ikke et egentligt program, men en fast ramme, inden for hvilken metoder og forandringsteorier defineres af deltagerne selv.

LUKoP-modellen sikrer kontinuitet, monitorering og systematik i tilrettelæggelsen, implementeringen og opfølgningen af den skolestøttende indsats.

Indsatsen forløber over to skoleår og varer minimum 18 måneder. I denne periode afholdes to formøder, kun med deltagelse af psykologen og speciallæreren i forbindelse med opstarten af forløbet, samt seks teammøder for hele teamet, som afholdes hver tredje måned gennem hele forløbet. Forløbet indledes og afsluttes med en systematisk kortlægning af barnets styrker, vanskeligheder og støttebehov.

I tabel 2.1 fremgår LUKoP-modellens enkelte trin og en samlet tidsplan for forløbet.

De enkelte trin har følgende indhold:

1. trin: Indledningsvist sammensættes LUKoP-teamet, der som minimum består af ovennævnte personer, men barnets øvrige lærere, sagsbehandler, skoleledelse eller andre relevante personer kan inddrages i hele eller dele af forløbet efter behov.

2. trin: Indsatsen indledes med, at psykologen, i samarbejde med speciallæreren i teamet, laver en kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale udfordringer og styrker for at få mest mulig systematisk viden om, hvordan barnet bedst kan støttes i skolen. Kortlægningen kan bidrage til at finde den rigtige sværhedsgrad, den rette indlæringsmetode eller at afsløre faglige huller. Den kan også identificere mere generelle kognitive eller sociale vanskeligheder, som kan problematisere barnets deltagelse i læringsfællesskabet eller indlæringsstrategier. Kortlægningen er baseret på et fast testbatteri af standardiserede, validerede faglige og psykologiske måleinstrumenter.

3. trin: Psykologen og speciallæreren afholder to formøder i forbindelse med kortlægningen for at bearbejde resultatet af kortlægningen og udarbejde en behovsanalyse.

4. trin (og 6. og 9. trin): Efterfølgende mødes hele LUKoP-teamet, og på baggrund af kortlægningen udarbejdes i fællesskab en individuel LUKoP-plan for barnet med udviklingsmålsætninger og skolestøttende indsatser. Til dette arbejde er der udviklet en LUKoP-planskabelon, som sikrer, at de skolestøttende aktiviteter er velbegrundede og velbeskrevne, og at implementeringsansvaret er tydeligt formuleret (LUKoP-planskabelon og vejledning til anvendelse af skabelonen findes i henholdsvis bilag 1 og 2). Teamet mødes herefter ca. hver 3. måned for at monitorere, evaluere og udvikle indsatsen.

5. trin (og 7. og 10. trin): Gennem hele forløbet holdes barnet løbende orienteret om forløbet og de igangværende aktiviteter gennem feedbacksessioner efter hvert teammøde. Det er også under disse sessioner, at psykologen og lærerteamet formidler resultaterne af kortlægningen til barnet ved opstart og afslutning på indsatsen. Ligeledes får teamet igennem feedbacksessionerne mulighed for at få indsigt i barnets oplevelser af indsatserne og dets generelle trivsel, og teamet får på den måde konkret lejlighed til at inddrage barnets perspektiv i udviklingen af indsatsen. Teamet beslutter løbende, hvad feedbacken skal indeholde, samt hvem der skal være til stede i sessionen.

8. trin: I forbindelse med det afsluttende teammøde efter min. 18 måneders indsats foretages kortlægningen af barnet igen med de samme faglige og psykologiske test som ved den første kortlægning, for at LUKoP-teamet kan evaluere barnets udvikling gennem forløbet samt identificere fortsatte støttebehov.

Tabel 2.1 LUKoP-forløbet trin for trin.

| | Formål | Deltagere |
|--|--|--|
| 1. trin: Etablering af LUKoP-teamet (før opstart) | Sammensætning af LUKoP-teamet. Teamet består som minimum af: Barnets plejeforældre, barnets kontaktlærer, en speciallærer og en psykolog | Skoleledelse og barnets lærerteam og evt. psykolog |
| 2. trin: 1. kortlægning (uge 1-2) | Indsamling af systematisk viden om barnets faglige, kognitive og sociale formåen. Varighed: Ca. 2 x 2-3 timer til de psykologiske test, og ca. 2 x 2-3 timer til de faglige prøver. Kontaktlærer og plejeforældre udfylder derudover standardiserede spørgeskemaer af ca. 30 minutters varighed | Psykolog Speciallærer |
| 3. trin: 1. formøde (uge 3-4) | Gennemgang af resultatet af kortlægningen + udarbejdelse af behovsanalyse Varighed: 2 timer | Psykolog Speciallærer |
| 3. trin: Supplerende kortlægning (uge 5-6) | Evt. supplerig af kortlægningen med yderligere test, interview osv. Varighed: Individuelt | Psykolog Speciallærer |
| 3. trin: 2. formøde (uge 7-8) | Udarbejdelse af centrale perspektiver på LUKoP-forløbet på baggrund af behovsanalysen Varighed: 2 timer | Psykolog Speciallærer |
| 4. trin: 1. teammøde (uge 9) | Fremlæggelse af resultaterne af kortlægningen på teammødet. Teamet udarbejder i fællesskab en LUKoP-plan for barnet Varighed: 2 timer | Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog |
| 5. trin: 1. feedbacksession (uge 9) | Feedbacksession med barnet efter teammødet inkl. tilbagemelding på resultatet af kortlægningen. Varighed: 30 minutter | Psykolog Speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer |
| 6. trin: 2.-5. teammøde (hver 3. måned ¹) | Løbende monitorering, evaluering og udvikling af LUKoP-planen Varighed: 1-2 timer | Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog |
| 7. trin: 2.-5. feedbacksession (hver 3. måned ¹) | Feedbacksession med barnet efter teammøderne Varighed: 30 minutter | Psykolog Speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer |
| 8. trin: 2. kortlægning (efter 18 måneder) | Indsamling af systematisk viden om barnets faglige, kognitive og sociale formåen Varighed: Ca. 2 x 2-3 timer til de psykologiske test, og ca. 2 x 2-3 timer til de faglige prøver. Kontaktlærer og plejeforældre udfylder derudover standardiserede spørgeskemaer af ca. 30 minutters varighed | Psykolog Speciallærer |
| 9. trin: 6. teammøde (efter 18 måneder) | Evaluering af forløbet og af barnets udvikling: Sammenligning af resultaterne fra 1. og 2. kortlægning Det beslutes, om forløbet skal fortsætte eller afsluttes. Varighed: 2 timer | Plejeforældre Kontaktlærer Speciallærer Psykolog |
| 10. trin: 6. feedbacksession (efter 18 måneder) | Afsluttende eller fortløbende feedbacksession med barnet efter teammødet. I begge senarier gives tilbagemelding på resultatet af kortlægningen. Varighed: 30 minutter | Psykolog speciallærer + evt. plejeforældre og/eller kontaktlærer |

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

Psykologen i LUKoP-teamet er teamleder og tovholder og deltager ikke normalvis direkte i indsatsen for barnet, men udgør udelukkende en resurse til råd og vejledning for barnets nære voksne i teamet. Egentlig psykologisk behandling af barnet varetages i andet regi. Udførelsen af indsatserne i LUKoP-planen påhviler derimod skolen og i mest mulig grad plejefamilien, således at der i så vidt muligt omfang arbejdes med støtte både i skolen og i plejefamilien. Det vil særligt være kontaktlæreren, som har den daglige undervisning og kontakt med barnet i skolen, der udfører tiltage-

ne i barnets hverdag, ofte i samarbejde med det øvrige lærerteam omkring barnet. Speciallæreren i teamet har på samme måde som psykologen en rådgivende og vejledende funktion, men kan på lige fod med de øvrige lærere arbejde med LUKoP-indsatser både i og uden for almenklassen, alt efter behov og resurser.

3 DEL 2: RETNINGSLINJER FOR LUKOP-MODELLEN TRIN FOR TRIN

3.1 Opstart af LUKoP-forløbet

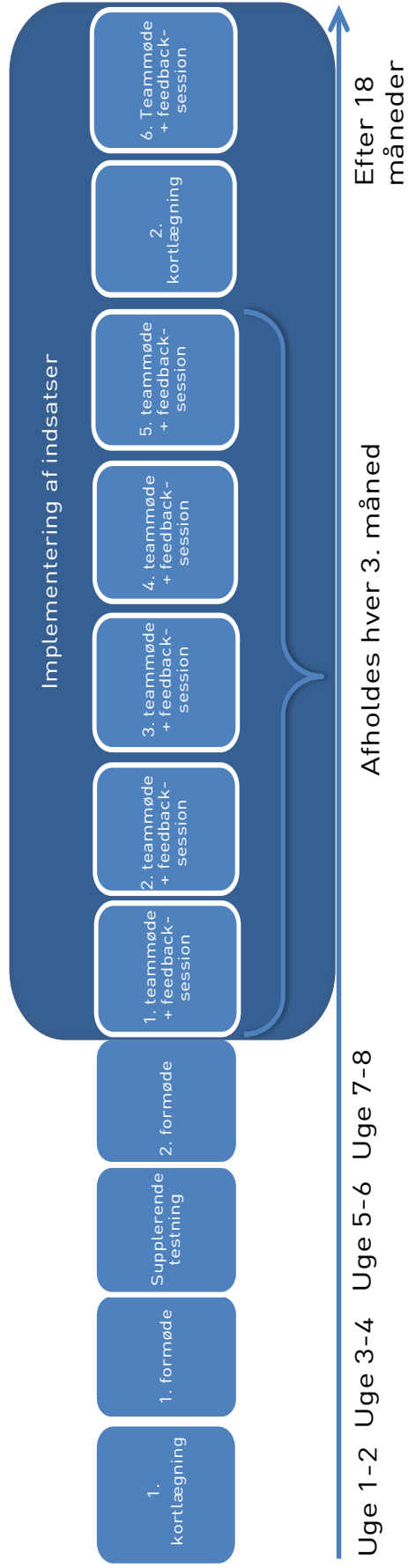
Når man skal i gang med planlægningen af et LUKoP-forløb, skal der afsættes tid til følgende:

- Den indledende og afsluttende kortlægning af barnet: Standardtestbatteriet kræver ca. 2 x 2-3 timer til de psykologiske test samt 2 x 2-3 timer til de faglige prøver. Hertil kommer tid til eventuel yderligere udredning samt opgørelse og fortolkning af resultaterne af kortlægningen, hvilket som minimum skal følge anbefalingerne for de enkelte test, men bør fastsættes på baggrund af psykologens og speciallærerens vurdering.
- Afholdelse af formøder: to møder a 2 timer.
- Afholdelse af teammøder: to møder a 2 timer samt fire møder a 1 time.
- Den praktiske implementering af indsatser i hverdagen: Tidsforbrug fastlægges individuelt og varierer.
- Forberedelsestid til møder og andre aktiviteter: Tidsforbrug fastlægges individuelt og varierer.

Som hjælp til planlægningsprocessen giver figur 3.1 også et overblik over et estimeret tidsforbrug for de faste elementer i LUKoP-modellen, hvorimod tidsforbruget for de individuelle elementer ikke er angivet. Da man allerede inden opstarten af LUKoP ved, hvordan møderækken ser ud, er det en fordel, at man allerede på første møde fastlægger datoer for hele forløbet. På den måde sikrer man, at der er afsat den fornødne mødetid i alle teammedlemmers kalendere. Dette gælder også i forhold til både den indledende og den afsluttende kortlægning.

Foruden at afsætte tid til for- og teammøder skal der indregnes tid til implementering af skolestøttende indsatser for barnet i tiden mellem møderne. Det er derfor væsentligt, at skoleledelsen løbende inddrages i forløbet og sørger for, at der afsættes de nødvendige resurser til de lærere, som skal arbejde med LUKoP-indsatsen i hverdagen.

Figur 3.1 LUKoP-forløbet over tid.



3.2 Trin 1: Etablering af LUKoP-teamet

Et LUKoP-team består som minimum af følgende faste funktioner/teamdeltagere:

- En psykolog (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning)
- En speciallærer/resurselærer
- Barnets kontaktlærer
- Mindst en af barnets plejeforældre.

Foruden inddragelsen af disse faste teamdeltagere bør det løbende vurderes, om det er relevant at invitere bl.a. øvrige faglærere, skoleledelse, sagsbehandler, familieplejekonsulent eller andre personer med i teamet i hele eller dele af forløbet. I det følgende beskrives disse kerneteammedlemmers funktioner og konkrete opgaver gennem LUKoP-forløbet.

3.2.1 Psykologen

3.2.1.1 Funktion

Det er oplagt, at psykologer fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning-enhederne i kommunerne varetager denne funktion i LUKoP-teamet. Psykologen i teamet er en udefrakommende resurse, som kan deles af flere skoler. Psykologen er derfor oplagt til at arbejde med det processuelle niveau af indsatsen og agere teamleder og praktisk tovholder på de enkelte forløb. Psykologen udfører endvidere den psykologiske kortlægning af barnet.

Når psykologerne i LUKoP-teamet udpeges som teamledere, er det på baggrund af en række psykologfaglige forudsætninger, herunder:

- Rådgivningskompetencer omkring børn og unge med særlige behov samt erfaring med vejledning angående interventionsarbejde.
- Faglige forudsætninger for relationsarbejde. Relationsarbejde kan antage mange former, men er grundlæggende et gruppepsykologisk fænomen, der bl.a. består i at udvikle individers evne til at samarbejde om fælles mål.
- Et pædagogisk-psykologisk blik på komplekse kognitive, faglige og sociale vanskeligheder.

Psykologerne i LUKoP arbejder normalt ikke direkte med børnene, men er en resurse til vejledning og sparring for de øvrige teammedlemmer.

3.2.1.2 Rådgivning og vejledning

En af psykologens væsentligste funktioner i LUKoP-teamet er at yde rådgivning og vejledning til teamet i forbindelse med udviklingen af LUKoP-planen samt angående barnets udviklingsmuligheder og støttebehov. Dette kan bl.a. indebære at guide teamet i opsætningen af relevante udviklingsmål for barnet samt at foreslå relevante indsatser til teamet. Det kan også være i form af praktisk rådgivning under møderne om, hvordan indsatser konkret implementeres eller løbende kan justeres, hvis indsatserne ikke fungerer optimalt. Ligeledes kan rådgivningen være af mere generel karakter omkring barnets udvikling, fx i relation til, hvordan forskellige typer af adfærd og affektive tilstande kan håndteres i hjemmet eller i undervisningen. Psykologen kan også være behjælpelig med at henvise teamet til rette instanser, fx i situationer, hvor der er brug for henvisning til terapeutiske forløb eller kommunale indsatser.

Det er vigtigt, at psykologen målretter sin rådgivning med udgangspunkt i barnets aktuelle situation og støttebehov, men ligeledes med hensyn til plejeforældrenes og skolens økonomiske og pædagogiske resurser, således at vejledningen er realistisk og anvendelig for teamet.

Psykologen kan, efter behov, også yde sparring til teamets medlemmer mellem LUKoP-teammøderne, fx i forbindelse med implementeringen af en aktivitet eller som supervision.

3.2.1.3 Relationsarbejde

Børn med komplekse udfordringer har ofte et svingende og kontekstafhængigt funktionsniveau. Mange har også en mere kompliceret social position i fællesskabet med venner og klassekammerater end deres jævnaldrende og kan fx i nogle sammenhænge udvise god relationsevne og i andre sammenhænge ikke. Erfaringer fra forskningsforsøget med LUKoP-modellen har vist, at teammedlemmerne i nogle situationer kan se meget forskelligt på barnets hverdagsliv samt dets styrker og vanskeligheder.

Det kan selvsagt være demotiverende for de enkelte deltagere at samarbejde i et team omkring barnet, hvis de oplever, at teamets fokus ikke afspejler den hverdag og det barn, de kender. Divergerende opfattelser kan derfor have negative konsekvenser for samarbejdet i teamet samt skabe udfordringer, når teamet skal præcisere, hvad der er barnets behov, og hvilke indsatser der er relevante.

Psykologen kan i sådanne situationer bistå teamets proces med at frembringe et fælles udgangspunkt for indsatsen ved bl.a. at spørge ind til de enkelte medlemmers beskrivelser og bidrage til at perspektivere de forskellige skildringer af barnet fra barnets forskellige hverdagskontekster. I nogle tilfælde kan resultaterne af testningen fra kortlægningen også spille en rolle i dialogen som en form for fælles tredje perspektiv på barnets aktuelle situation, som psykologen kan introducere i samtalen.

3.2.1.4 Et pædagogisk-psykologisk blik

Psykologen i LUKoP-teamet kan også bidrage med at anskueliggøre børnenes kognitive og sociale resurser og vanskeligheder ud fra et psykologfagligt perspektiv og dermed belyse nogle af barnets grundlæggende forudsætninger (og barrierer) for fx faglig læring og social udvikling. Psykologen kan, sammen med teamet, forsøge at identificere bagvedliggende årsager til konkrete vanskeligheder og/eller uhensigtsmæssig adfærd og herigennem tydeliggøre barnets udviklingsbehov.

Børn med komplekse udfordringer, og børn, der har haft vanskelige opvækstvilkår, kan nemlig i særlig grad have udviklet strategier og adfærdsmønstre, der i nye relationer eller andre kontekster fremstår problematiske eller kontraproduktive, men som faktisk hjælper barnet til at håndtere komplekse følelser, eller som kompenserer for manglende kognitive eller sociale evner. Derfor kan forståelse af, hvorfor barnet handler, som det gør, og anerkendelse af den funktion, som adfærden rent faktisk har eller har haft for barnet, give et mere nuanceret og imødekommende udgangspunkt. På denne måde bliver det også lettere for teamet at identificere muligheder for intervention, der i højere grad bygger på kompetenceopbygning end på reduktion af problemadfærd.

3.2.1.5 Opgaver

- Psykologen udfører den psykologiske kortlægning, både i opstarten og i forbindelse med afslutningen af LUKoP-forløbet.
- Psykologen afholder to formøder med speciallæreren, hvor der udarbejdes en profil af barnet og en behovsanalyse.

- På teammøderne leder psykologen mødet med udgangspunkt i LUKoP-planen, således at teamet får gennemgået alle punkter og løbende får evalueret alle mål og indsatser.
- Under mødet noterer psykologen teamets beslutninger, enten direkte i LUKoP-planskabelonen eller ved at tage notater til senere indskrivning i planen.
- Efter mødet opdaterer psykologen barnets LUKoP-plan og udsender den nyeste version til de øvrige teammedlemmer, så alle i teamet, kort efter mødet, har en opdateret udgave af LUKoP-planen med alle justeringer og nye aftaler.
- Psykologen deltager i feedbacksessionerne med barnet og har ansvar for, at teamet under teammøderne tager stilling til, hvad feedbacken skal indeholde, samt hvem der skal deltage i feedbacksessionen.
- Psykologen koordinerer løbende teammøderne. Det anbefales, at hvert teammøde afsluttes med, at der fastsættes et nyt mødetidspunkt for næste teammøde, ca. 3 måneder frem i tiden, hvis ikke møderækken er fastlagt ved forløbets opstart. Hvor der er fastlagt en møderække, bør psykologen sikre sig, at den kommende mødedato fortsat er aktuel. Psykologen koordinerer teamet ved ændringer/aflysninger.
- Psykologen udfører eventuelt supervision af teammedlemmerne mellem møderne.

3.2.1.6 Arbejdsbyrde

- Kortlægning: Det anbefales, at de psykologiske test i kortlægningen udføres over to halve dage af ca. 2 timers varighed inklusive pauser.
- Resultatbearbejdning af kortlægning: Der må beregnes tid til, at psykologen kan opgøre og fortolke resultatet af kortlægningen. Det estimerede tidsforbrug bør, som minimum, stå mål med anbefalingerne for de anvendte test, beskrevet i brugervejledningen til de enkelte test. Dette arbejde inkluderer også opgørelse af kontaktlærerens og plejeforældrenes besvarelser af standardiserede spørgeskemaer om barnets trivsel og adfærd.
- Formøder med speciallærer: Forud for de regulære teammøder mødes psykolog og speciallærer to gange – hvert møde varer to timer.
- Deltagelse i teammøder og feedbacksessioner: seks møder over ca. 18 måneder af 1,5-2,5 timers varighed.
- Opdatering af LUKoP-plan: Der skal, efter hvert teammøde, afsættes tid til skriftligt arbejde i forbindelse med opdatering og udsendelse af LUKoP-planen til de øvrige teammedlemmer.
- Koordinering: Der skal afsættes tid til løbende koordinering af deltagerne ved ændringer/aflysninger af teammøder.
- Supervision mellem teammøder: Hvis psykologen skal bistå teamet mellem de faste møder, fx i forbindelse med ekstra møder eller supervision, skal der afsættes tid til dette arbejde.

3.2.1.7 Generelle anbefalinger

- Psykologen i teamet bør have kendskab til målgruppen og/eller børn med komplekse vanskeligheder.
- Til psykologen bør der, ud over arbejdsbyrden i forbindelse med afholdelsen af møderækken, også allokeres tid til at kunne yde vejledning eller supervision af teamet mellem møderne.
- Det anbefales, at en psykolog, der arbejder på fuld tid med LUKoP, ikke leder mere end 20-25 forløb.

3.2.2 Speciallærere

3.2.2.1 Funktion

I LUKoP-teamet indgår en resurse- eller speciallærer. "Speciallærerfunktionen" anvendes her som en bred betegnelse for alle skolens forskellige specialuddannelser og resursepersoner, der besidder andre funktioner i skolens pædagogiske praksis end faglærerfunktion. En resurseperson er med andre ord en person, som har specialfaglig eller specialpædagogisk baggrund eller overbygning, fx en AKT-lærer, en læsevejleder eller en specialundervisningslærer. Speciallæreren udfører den faglige kortlægning af barnet og tilføjer bl.a. følgende til teamsamarbejdet:

- Et specialfagligt blik på barnets faglige og/eller sociale udfordringer og støttebehov
- Vejledning om faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser
- Implementering af specialfaglige indsatser for barnet
- Sparring til plejeforældre og lærere omkring den praktiske implementering af de planlagte indsatser.

3.2.2.2 Et specialfagligt blik

Speciallærerens faglige eller pædagogiske specialisering kan i teamet bidrage til en dybere forståelse af barnets udfordringer og tilføje viden om, hvordan undervisningen af barnet kan optimeres og målrettes, og/eller hvordan man kan styrke barnets skoletrivsel. Det kan fx være viden om undervisning af børn med diagnoser som ADHD eller andre typer af vanskeligheder som fx emotionelle vanskeligheder, udadreagerende adfærd eller børn med specifikke eller generelle indlæringsvanskeligheder. Anbragte børn har gennemsnitligt flere og mere alvorlige skolevanskeligheder end andre børn. De har højere prævalens af diagnoser og bliver oftere henvist til specialundervisning. Med den høje grad af inklusion i folkeskolen er det helt afgørende for mange anbragte børns skolegang, at der er fokus på, hvordan det enkelte barn bedst integreres og rummes i undervisningen, således at det får mere ud af den daglige undervisning. Dette arbejde forudsætter ofte specialfaglig indsigt i sociale og indlæringsmæssige aspekter, som tilføjes den skolestøttende indsats af speciallærere i LUKoP-teamene.

3.2.2.3 Vejledning om faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser

Speciallærere er specialiseret personale, som besidder viden og erfaring med skolestøttende indsatser og faglige problemstillinger inden for deres domæne. En af speciallærernes vigtigste opgaver er derfor at guide teamet i opsætningen af udviklingsmålsætninger i LUKoP-planen og i særdeleshed at vejlede teamet omkring interventionsmuligheder og indsatser. Det kan være i forbindelse med indsatser, varetaget gennem den almindelige undervisning (fx at udpege passende undervisningsmaterialer), indsatser i hjemmet (fx tilrettelæggelse af et hjemmebaseret læseprogram) eller indsatser, som varetages af speciallæreren selv (fx supplerende undervisning).

Fordi speciallærerfunktion dækker over en lang række af skolens specialfunktioner, er det vigtigt at matche barnets støttebehov med den rette speciallærerkompetence. Et barn, der fx har store vanskeligheder i matematik, men gode læseevner, har sandsynligvis større udbytte af, at en matematikvejleder fremfor en læsevejleder deltager i LUKoP-teamet. Det er muligt, at barnets støttebehov først klart kan defineres efter kortlægningen og den indledende behovsanalyse, ligesom det kan ændre sig i løbet af LUKoP-forløbet. Det bør derfor løbende vurderes, om de rette speciallærerkompetencer er til stede i teamet. Hvis barnet har komplekse vanskeligheder, kan det være nødvendigt at inddrage flere speciallærere i hele eller dele af forløbet efter behov, fx i forbindelse med vejledning eller indsats omkring en specifik udfordring.

3.2.2.4 Implementering af specialpædagogiske indsatser

Speciallæreren kan varetage tilrettelæggelse og/eller udførelse af indsatser for barnet i hverdagen. Det kan dreje sig om aktiviteter, hvor speciallæreren og kontaktlæreren deler arbejdsbyrde, fx i et klasseforløb. Det kan også dreje sig om indsatser, som speciallæreren udfører selvstændigt, som fx læsehold, AKT-forløb eller individuelle samtaler med barnet. Det bør prioriteres, at speciallæreren i teamet har mulighed for at deltage i interventionsarbejdet i barnets hverdag i større eller mindre udstrækning efter behov. Særligt for børn, der er kommet år bagud i deres læring – fx pga. turbulente opvækstvilkår før anbringelsen eller mange skoleskift – kan det være nødvendigt at tilrettelægge mere intensive faglige trænings- eller undervisningsforløb, end der kan rummes i den almindelige undervisning, for at barnet kan opnå et alderssvarende niveau.

3.2.2.5 Sparringspartner for teammedlemmerne

Speciallæreren besidder relevant viden om faglige indsatser og skolens resurser, og det er derfor en vigtig funktion for speciallæreren at være sparringspartner for plejeforældre og lærere omkring den praktiske implementering i hverdagen – af særligt faglige indsatser. Det kan fx være, at der opstår spørgsmål i forbindelse med opstarten af en indsats, at en indsats skal korrigeres, fordi noget ikke fungerer, eller at det viser sig, at det undervisningsmateriale, som man som udgangspunkt havde tænkt sig at benytte, er for nemt eller for svært.

I disse tilfælde kan speciallæreren bistå med vejledning til, hvordan indsatserne kvalificeres og tilpasses, ligesom vedkommende kan komme med forslag til alternative undervisningsmaterialer. Ligeledes kan fx AKT-lærere give barnets lærere sparring på deres pædagogiske praksis. På den måde kan det forebygges, at indsatserne ikke igangsættes eller går i stå i tiden mellem teammøderne.

3.2.2.6 Opgaver

- Speciallæreren udfører den faglige kortlægning, både i opstarten og i forbindelse med afslutningen af LUKoP-forløbet, eller arrangerer, at relevante faglærere udfører testningen.
- Speciallæreren afholder to formøder med psykologen, hvor der udarbejdes en profil af barnet og en behovsanalyse.
- Speciallæreren deltager i de seks teammøder og i feedbacksessionerne med barnet efter behov.
- Speciallæreren oplyser og vejleder teamet om faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser.
- Speciallæreren koordinerer og implementerer specialfaglige indsatser for barnet.
- Speciallæreren er sparringspartner for lærere omkring den praktiske implementering af de planlagte indsatser i undervisningen i hverdagen.

3.2.2.7 Arbejdsbyrde

- Kortlægning: Det anbefales, at de faglige test i kortlægningen udføres over to halve dage af ca. 2 timers varighed inklusive pauser.
- Resultatbearbejdning af kortlægning: Der må beregnes tid til, at speciallæreren og/eller den udvalgte faglærer i fællesskab eller hver for sig kan opgøre og fortolke resultatet af kortlægningen, hvilket som minimum skal stå mål med anbefalingerne for de anvendte test, beskrevet i brugervejledningen til de enkelte test.
- Formøder med psykologen: Forud for de regulære teammøder mødes psykologen og speciallæreren to gange – hver gang i to timer.

- Deltagelse i teammøder og feedbacksessioner: seks møder over ca. 18 måneder – hver af 1,5-2,5 timers varighed.
- Sparring mellem teammøder: Hvis speciallæreren skal bistå teamet mellem de faste møder, fx i forbindelse med ekstra møder eller sparring til barnets faglærere, skal der afsættes tid til dette arbejde.
- Implementering af indsatser: Hvis speciallæreren varetager indsatser for barnet, skal der løbende afsættes tid til disse opgaver. Omfanget aftales i teamet.

3.2.2.8 Generelle anbefalinger

- Speciallæreren i teamet bør være en person med erfaring/tilstrækkelig viden til at kunne vejlede teamet.
- Speciallæreren bør, ud over de planlagte teammøder, som minimum allokere tid til at kunne sparre løbende med kontaktlæreren og evt. med plejeforældrene.
- Det bør løbende sikres, at kompetencerne hos speciallæreren i teamet matcher barnets støttebehov, ligesom det bør overvejes, om øvrige resursepersoner skal inddrages.
- En speciallærer med forhåndskendskab til barnet er at fortrække, når en sådan er tilgængelig.
- Det frarådes generelt, at lærerteamet i LUKoP-teamet reduceres til én enkelt lærer – også selvom vedkommende både er faglærer og speciallæreruddannet.

3.2.3 Kontaktlærere

3.2.3.1 Funktion

Kontaktlæreren er den primære underviser og voksenkontakt for barnet i skolen og har derfor unik viden om barnets skolehverdag og deltagelse i undervisningen. Kontaktlærere kan være faglærere inden for et hvilket som helst fag.

Kontaktlærerens primære opgaver er:

- At bidrage med viden om barnet i skolekontekst
- At planlægge og implementere indsatser.

3.2.3.2 Viden om barnet i skolekontekst

Når man skal klarlægge et barns behov og udfordringer i skolen, kan kortlægning med standardiserede test naturligvis ikke stå alene. Kontaktlærerens viden om barnets dagligdag i skolen er derfor afgørende i afklaringen af, hvilke faglige og pædagogiske områder der bør arbejdes med. Kontaktlæreren kan bidrage med indsigt og observationer, som kan bidrage til at identificere specifikke faglige vanskeligheder: fx udfordringer med de grundlæggende regneformer eller vanskeligheder med at gribe en skriveopgave an. Det kan også handle om at identificere bl.a. tegn på socioemotionelle vanskeligheder, fx at barnet har problemer med at indgå i det sociale fællesskab i klassen eller ofte bliver uvenner med sine klassekammerater. Ligeledes kan kontaktlæreren bidrage til at identificere barnets resurser og de områder, hvor barnet er velfungerende i skolen og i undervisningen.

I kraft af sin indgående viden om barnet i den daglige undervisning kan kontaktlæreren ofte bedst vurdere, hvilke aktiviteter det konkret og praktisk kan lade sig gøre at arbejde med. Kontaktlæreren kan dermed hjælpe med at tilpasse og justere indsatser, så de passer bedre til den konkrete undervisningspraksis og barnets behov.

3.2.3.3 Implementering af aktiviteter

Kontaktlæreren er en vigtig drivkraft i forhold til den praktiske implementering af faglige og/eller pædagogiske indsatser over for barnet. Ofte vil indsatserne, som kontaktlæreren implementerer, foregå integreret i klasseundervisningen. Det kan både være tværfaglige aktiviteter som et samarbejde på tværs af forskellige faglærere, ligesom det kan være fagspecifikke aktiviteter, som varetages af kontaktlæreren selv. Tværfaglige indsatser kan fx være bredere didaktiske aktiviteter, der sigter på at skabe bedre forudsætninger for, at barnet kan koncentrere sig og deltage i undervisningen generelt. Det kan være, at barnet skal have mulighed for at få en timeout i timerne, anvende piktogrammer, bruge ørepropper i perioder, opmuntres af lærerne til at deltage mundtligt eller placeres forrest i klassen. I disse situationer vil lærerteamet omkring barnet skulle gennemføre en koordineret indsats på tværs. Det kan også være, at kontaktlæreren alene implementerer fagspecifikke indsatser, fx en læseindsats for hele eller dele af klassen eller for det enkelte barn.

3.2.3.4 Opgaver

- Kontaktlæreren besvarer et standardiseret spørgeskema i forbindelse med kortlægningerne.
- Kontaktlæreren deltager i de seks teammøder og evt. i feedbacksessionerne med barnet.
- Kontaktlæreren bidrager med viden om barnets skoleliv og giver input i forhold til faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser.
- Kontaktlæreren koordinerer og implementerer faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser for barnet

3.2.3.5 Arbejdsbyrde

- Kortlægning: Besvarelse af standardiseret spørgeskema: ca. 45-60 min.
- Deltagelse i teammøder og feedbacksessioner: seks møder over ca. 18 måneder af 1,5-2,5 timers varighed.
- Sparring mellem teammøder: Hvis kontaktlæreren skal varetage teamaktiviteter mellem de faste møder, fx i forbindelse med ekstra møder eller sparring med speciallæreren, barnets øvrige lærere eller plejeforældre, skal der afsættes tid til dette arbejde.
- Implementering af indsatser: Der skal afsættes tid til, at kontaktlæreren kan varetage indsatser for barnet. Omfanget aftales i teamet.

3.2.3.6 Generelle anbefalinger

- Det anbefales, at der mellem kontaktlæreren og klassens øvrige lærerteam sikres klar kommunikation omkring igangværende indsatser. Ligeledes anbefales det, at relevante lærere løbende inviteres med til møder, så muligheden for indsatser i vedkommendes undervisning kan diskuteres.

3.2.4 Plejeforældre

3.2.4.1 Funktion

Plejeforældre har i reglen et andet udgangspunkt for LUKoP-arbejdet end de fagprofessionelle i teamet og medvirker først og fremmest ud fra et forældre- og familieperspektiv. Mange plejeforældre er imidlertid bevidste om, at deres plejebørn står over for en særlig udfordring omkring skolegang og ser det som en vigtig opgave for dem som professionelle omsorgsgivere at være proaktive. Til forskel fra mange andre forældre er plejeforældre ligeledes ofte bekendt med tværfagligt

samarbejde omkring deres plejebarn fra kommunale sammenhænge i forbindelse med anbringelsesforholdet.

I teamet kan plejeforældrene bl.a. bidrage med:

- Baggrundsviden om barnet og anbringelsesforholdet samt indsigt i barnets hverdagsliv uden for skolen.
- Implementering af skolestøttende indsatser i hjemmet.

3.2.4.2 Baggrundsviden

Børn, som bliver anbragt uden for hjemmet, har som regel komplicerede familieforhold og har ofte været udsat for stressende og belastende begivenheder eller omstændigheder som fx tab af en forælder, utilstrækkelig omsorg eller overgreb. Ligeledes kan der være forhold, som det er helt afgørende, at barnets nære voksne i skolen også kender til. Det kan være forhold omkring barnets personlighed, reaktionsmønstre, diagnoser, fødselsskader, selve anbringelsesforholdet, barnets relation til den biologiske familie eller venner, fremtidsplaner, fritidsaktiviteter, osv.

Det nære kendskab til barnet er essentielt i tilrettelæggelsen af indsatser i LUKoP, der imødekommer barnets behov og tager højde for dets præferencer, resurser og udfordringer. Gennem forløbet er plejeforældrenes indsigt i barnets hverdagsliv uden for skolen også afgørende for, at teamet kan vurdere, om og hvordan indsatserne fungerer, samt hvordan barnet udvikler sig, så de skolestøttende aktiviteter løbende kan tilpasses.

3.2.4.3 Implementering af skolestøttende indsatser i hjemmet

Indsatser, som kan varetages af plejeforældrene i hjemmet, kan være meget forskelligartede. Det er op til plejeforældrene og resten af teamet at vurdere, hvor stor en arbejdsbyrde der skal ligge i hjemmet, samt hvilken karakter aktiviteterne skal have – om det er faglige, mere generelle, understøttende indsatser eller begge dele.

Faglige indsatser derhjemme kan fx være dialogisk læsning, lektiestøtte, general sprogstimulering eller indsatser i matematik. Indsatser med et mere generelt understøttende formål kan derimod være planlægning af legeaftaler og fritidsaktiviteter eller kognitiv-affektiv træning gennem rutiner, pligter, brug af piktogrammer eller træningsmaterialer fra fx KAT-kassen¹.

Indsatserne kan gennemføres som et samarbejde mellem plejeforældre og skolen, hvor man arbejder mod et fælles mål. Det kan fx være, at barnet skal forbedre sin læsehastighed, hvor en faglærer eller speciallærer gennemfører en læseindsats på klasse- eller individuelt niveau, mens plejeforældrene læser 20 minutter med barnet hver dag i bøger, som er udvalgt i samarbejde med speciallæreren i teamet. Det kan også være indsatser, som plejeforældrene alene står for, som fx at sørge for, at barnet får flere legeaftaler med sine klassekammerater.

Det er vigtigt, at man i teamet sørger for at tilpasse indsatserne, så en implementering i hjemmet er realistisk. Bliver arbejdsbyrden for stor, kan det betyde, at indsatsen ikke gennemføres, fordi opgaven bliver for uoverskuelig og svær. På den anden side er det vigtigt at få udnyttet det potentiale, der ligger i plejefamilien, og ikke udelukkende lægge indsatserne i skolen.

I denne forbindelse er det væsentligt løbende at forventningsafstemme i teamet, så det sikres, at skole og plejeforældre er enige om, hvad plejefamiliens rolle skal være. Hvis det er uklart, hvad

1. KAT-kassen er et værktøj til kognitiv-affektiv træning (KAT) og består af en mappe med en række visuelle symboler, plancher og figurer, som kan tydeliggøre samtalens struktur og være et middel, hvorigennem barnet dels kan udtrykke sine tanker og følelser, dels kan lære om følelser hos andre via tænkning, samtale og visuel støtte (Nielsen m.fl. 2002; Nielsen m.fl., 2016).

plejeforældrene skal byde ind med i teamsamarbejdet, kan det betyde, at plejeforældrene kommer til at byde ind på flere aktiviteter, end de egentlig magter at implementere, fordi de tror, at det forventes af dem. Omvendt kan det også betyde, at de slet ikke byder ind, fordi de har en forventning om, at indsatsen hovedsageligt vil blive varetaget af skolen.

3.2.4.4 Opgaver

- Plejeforældrene besvarer et standardiseret spørgeskema i forbindelse med kortlægningerne.
- Mindst én plejeforælder deltager i de seks teammøder og i feedbacksessionerne med barnet efter behov.
- Plejeforældrene implementerer skolestøttende indsatser for barnet derhjemme.

3.2.4.5 Arbejdsbyrde

- Kortlægning: besvarelse af standardiseret spørgeskema, ca. 45-60 min.
- Deltagelse i teammøder og feedbacksessioner: seks møder over ca. 18 måneder af 1,5-2,5 timers varighed.
- Plejeforældrene må forvente at afsætte tid i hverdagen til at udføre skolestøttende aktiviteter. Omfanget aftales i teamet.

3.2.4.6 Anbefalinger

- Det anbefales at have åben og løbende forventningsafstemning mellem skole og plejeforældre, både om forventningerne til omfanget af intervention og til, hvilken rolle de forskellige teammedlemmer kan spille.
- Det anbefales at spørge ind til, hvordan plejeforældrene kan se sig selv i forskellige indsatser og i fællesskab at finde frem til de løsninger, som plejeforældrene har mest tiltro til vil kunne fungere i hverdagen.
- Det bør overvejes, om plejeforældre med begrænset løbende vejledning, fx af teamets speciallærer, ville kunne varetage flere og mere strukturerede indsatser i hjemmet under LUKoP-forløbet.

3.2.5 Øvrige faglærere

3.2.5.1 Funktion

Ud over kontaktlæreren og speciallæreren kan andre øvrige faglærere med fordel inddrages i arbejdet med LUKoP. Lærere, som underviser barnet i andre fag, kan bidrage med:

- Viden om barnets støttebehov i øvrige fag
- Implementering af faglige eller andre indsatser for barnet.

3.2.5.2 Viden om barnets støttebehov i øvrige fag

Der kan være behov for at få indblik i barnets kundskaber i andre fag for at kunne planlægge de mest relevante indsatser til at imødekomme barnets faglige støttebehov. Hvis der skal tilrettelægges indsatser i andre fag, er det nødvendigt, at den/de pågældende lærer(e) deltager i teamet til et eller flere møder i den periode, hvor indsatsen kører. På den måde bliver det mere sandsynligt, at indsatsen kan implementeres succesfuldt, og at der følges op på aktiviteterne. Desuden bliver den

fagligt støttende indsats generelt i højere grad helhedsorienteret, og der fokuseres ikke på et enkelt fag.

3.2.5.3 Implementering af indsatser for barnet

Som både kontaktlæreren og speciallæreren kan øvrige faglærere udføre aktiviteter med barnet i hverdagen. LUKoP består af mange forskellige typer af indsatser, og derfor er inddragelsen af øvrige faglærere aktuel i flere situationer. Det kan være i forhold til indsatser, som skal gå på tværs af fag – fx at barnet i højere grad skal inkluderes i klassefællesskabet. I disse situationer vil der typisk laves aftaler på tværs mellem barnets lærere, så der gennemføres en koordineret indsats.

Øvrige faglærere kan også varetage indsatser, som er fagspecifikke og derfor kun foregår i den givne lærers timer. Det kan dreje sig om faglige indsatser, som faglæreren udfører selvstændigt på klasse- eller individuelt niveau, og det kan være inden for alle fag.

3.2.5.4 Opgaver

- Faglæreren deltager i teammøder og i feedbacksessionerne med barnet efter behov.
- Faglæreren bidrager med viden om barnets støttebehov i øvrige fag.
- Faglæreren implementerer faglige, didaktiske eller pædagogiske indsatser for barnet.

3.2.5.5 Arbejdsbyrde

- Deltagelse i teammøder og feedbacksessioner efter behov af 1,5-2,5 timers varighed.
- Implementering af indsatser: Hvis øvrige faglærere varetager indsatser for barnet, skal der løbende afsættes tid til disse opgaver. Omfanget aftales i teamet.

3.2.5.6 Generelle anbefalinger

- Det anbefales så vidt muligt at have både en dansk- og en matematiklærer som faste medlemmer af LUKoP-teamet. Hvis ikke dette er muligt, anbefales det, at den ikke-fastdeltagende lærer (som minimum) deltager i det indledende møde for at bistå med gennemgang af testresultater og input til indsatser.
- Hvis barnet har udtalte vanskeligheder i flere fag, anbefales det, at de relevante faglærere deltager i teamet i hele eller dele af forløbet og ligeledes varetager interventioner efter behov.

3.2.6 Skoleledere/skoleledelsesrepræsentanter

3.2.6.1 Funktion

Skoleledelsen har ikke en kernefunktion i LUKoP-teamet, men kan med fordel deltage i LUKoP-teamets møder, bl.a. med henblik på at afgøre resurse-mæssige spørgsmål. Skoleledelsens funktion og opgaver adskiller sig på den måde fra de resterende teammedlemmers, og de har som regel færre opgaver i forbindelse med den praktiske implementering af LUKoP.

3.2.6.2 Afklaring af resurseforbrug

Skoleledelsens primære opgave er at resurseallokere og sørge for, at lærerteamet har den fornødne tid og de resurser, der skal til for at kunne implementere indsatserne.

Ledelsens deltagelse i teammøderne gør indsatsen mere effektiv, fordi der dermed i højere grad kan træffes resursemæssige beslutninger direkte på møderne. Det kan ofte med det samme afklares, om en specifik indsats kan opnå de fornødne resurser til implementering. Teamet skal på den måde ikke efterfølgende bruge tid på at informere ledelsen om, hvad de gerne vil opnå resurser til, og afvente afklaring, før en indsats kan komme i gang. At have skoleledelsen repræsenteret kan således højne kontinuiteten i forløbene, fordi manglende løbende afklaring af resursspørgsmål kan sætte indsatsen helt i stå mellem teammøderne.

3.2.6.3 Opgaver

- Ledelsen deltager i teammøder efter behov.
- Ledelsen bidrager med økonomisk og pædagogisk beslutningskompetence.
- Ledelsen sørger for, at der afsættes den fornødne tid og resurser til lærerteamet, så det kan implementere indsatser på skolen

3.2.6.4 Arbejdsbyrde

- Deltagelse i teammøder: seks møder over ca. 18 måneder af 1-2 timers varighed eller efter behov.

3.2.6.5 Generelle anbefalinger

- Det anbefales at forventningsafstemme, hvad skoleledelsens rolle skal være, når et LUKoP-forløb igangsættes.
- Hvis det besluttet, at ledelsen ikke skal deltage i teammøderne, anbefales det, at visse beslutningskompetencer angående resurseforbrug til implementering uddelegeres til et fast deltagende teammedlem, fx speciallæreren, således at væsentlige resursspørgsmål kan afklares på møderne.

3.2.7 Sagsbehandlere

3.2.7.1 Funktion

Barnets sagsbehandler har ikke en kernefunktion i temaet, men kan særligt i komplicerede forløb deltage i teammøderne. Deltagelse af sagsbehandleren er primært relevant i forløb, hvor der er behov for at få afgjort, om der kan bevilges kommunale resurser til barnet, fx støttelærer eller psykologhjælp. Sagsbehandlerens rolle vil typisk være anderledes end de øvrige teamdeltageres. Denne kan ikke forventes at bidrage til tilrettelæggelse eller implementering af indsatser, men kan i stedet bidrage med et kommunalt resurseperspektiv, så teamet kan drøfte muligheder for at søge kommunale resurser til barnet. Ligeledes kan sagsbehandleren få indsigt i barnets hverdagsliv gennem teammøderne. Særligt i tilfælde, hvor sagsbehandleren udskiftes, kan man med fordel benytte teammøderne som en måde, hvorpå sagsbehandleren hurtigt kan sætte sig ind i barnets situation – både i forhold til skole og trivsel. Det er selvfølgelig afgørende, at forhold omkring tavshedspligt og fortrolighed overholdes.

3.2.7.2 Opgaver

- Deltagelse i teammøder efter behov
- Afklaring af tilgang til resurser.

3.2.7.3 Arbejdsbyrde

- Deltagelse i teammøder efter behov: seks møder over ca. 18 måneder af 1-2 timers varighed efter behov.

3.2.7.4 Generelle anbefalinger

- Det anbefales, at LUKoP-teamet, både indledningsvist og løbende, vurderer, om barnets sagsbehandler, familieplejekonsulenten eller andre resursepersoner med fordel kan inddrages i teamet.

3.3 Trin 2: Kortlægning

3.3.1.1 Formål og ramme:

Alle LUKoP-forløb indledes med en systematisk kortlægning af barnet for at indsamle viden om barnets funktionsniveau samt dets styrker og vanskeligheder. Kortlægningen er et væsentligt element i modellen og udføres med standardiserede, validerede test og spørgeskemaer. Kortlægningen har tre dimensioner:

- Fagligt niveau i dansk og matematik
- Kognitiv funktion (inkl. Eksekutiv funktion)
- Trivsel og adfærd.

Kortlægningens formål er at give teamet omkring barnet mulighed for at få systematisk viden om, hvordan barnet fungerer, og hvilke udviklingsbehov det har. Teammedlemmernes egne erfaringer og observationer er naturligvis afgørende i denne sammenhæng, men i særdeleshed for børn med komplekse vanskeligheder er det vigtigt at få indblik i bl.a. barnets mentale resurser, som i vid udstrækning ikke er direkte observerbare. Test af barnets færdigheder tilføjer ydermere indsigt i barnets formåen, som er uafhængig af de voksnes personlige oplevelser af barnets adfærd, deres forventninger eller deres egne bevidste eller ubevidste antagelser om, hvad forskellige omstændigheder i barnets liv har betydet for dets udviklingsmuligheder. Kortlægning med standardiserede test markerer endvidere et konkret udviklingsmæssigt startpunkt, og ved at gentage kortlægningen og sammenligne resultatet med udgangspunktet kan barnets udvikling og effekten af interventionen monitoreres og evalueres systematisk gennem indsatsen.

Når kortlægningen er multidimensionel, er det med henblik på 1) at kunne undersøge samspillet mellem faglige, kognitive og sociale faktorer for herigennem bedre at kunne identificere bagvedliggende årsager til forskellige udfordringer og 2) dermed at kunne tilrettelægge relevante, støttende indsatser, som imødekommer barnets behov på flere dimensioner. Det er derfor ikke nok alene at indsamle viden om, hvilke faglige støttebehov barnet har. En multidimensionel kortlægning giver teamet mulighed for at opnå større forståelse for, hvordan barnet fungerer og kan udvikle sig. I denne sammenhæng er den kognitive dimension af stor betydning. Kognitive vanskeligheder kan nemlig komme til udtryk på mange forskellige måder, hvor de observerbare symptomer, fx i barnets adfærd, ikke nødvendigvis afslører årsagen til problemerne. Et eksempel kan være, at en meget dårligt fungerende arbejdshukommelse kan være medvirkende til, at børn udvikler vanskeligheder i matematik – vanskeligheder, der ikke er relateret til manglende matematikforståelse, men til begrænsede muligheder for at kapere mentale processer, som involverer arbejdshukommelse, fx hovedregning. Hvis man kun tester barnet i matematik, vil sammenhænge som denne muligvis ikke blive tydelig. Et andet eksempel kan være, at børn, der læser meget langsomt, ikke nødvendigvis har nedsat læsehastighed pga. manglende sprogforståelse, men pga. nedsat kogni-

tiv forarbejdningshastighed, hvilket betyder, at det tager disse børn længere tid end gennemsnittet at afkode visuel information (bogstaverne). Hvis man kun tester i læsning, vil sådan en sammenhæng muligvis heller ikke blive tydelig. Som eksemplerne her illustrerer, kan skolevanskeligheder have mange årsager – det gælder ikke kun faglige, men også sociale vanskeligheder. Udadreagende adfærd, for eksempel, kan være forårsaget af mange ting. Adfærden kan skyldes fx eksekutive vanskeligheder (såsom problemer med at kontrollere impulsivitet) eller emotionelle udfordringer (såsom problemer med at aflæse andres initiativer og intentioner) – de forskellige mulige årsager har imidlertid vidt forskellige implikationer for, både hvordan barnet opleves og tilgås, og hvordan vi bedst muligt kan støtte udviklingen af mere hensigtsmæssig adfærd.

Særligt omkring børn med komplekse vanskeligheder og børn, der tidligt i livet ikke har haft optimale betingelser for deres kognitive og emotionelle udvikling, er det afgørende at inkludere sådanne faktorer i analysen af barnets støttebehov, inden den skolestøttende indsats planlægges.

Brug af gode måleinstrumenter i kortlægningen sikrer, at de enkelte test rent faktisk måler det, man ønsker at måle, ligesom at de scorer, som barnet opnår i de enkelte test, ikke er tilfældige, men rent faktisk afspejler barnets adfærd og egenskaber. Kortlægningen bør som minimum bestå af testning i læsning og matematik, udredning af grundlæggende kognitive funktioner (herunder eksekutive funktioner) samt et standardiseret mål for barnets trivsel.

Testbatteriet, der er anvendt i forskningsforsøget med LUKoP, er en kombination af standardiserede faglige, psykologiske og pædagogiske test og spørgeskemaer. Både plejeforældre og kontaktlæreren udfyldte også spørgeskemaer om barnets trivsel og adfærd, og det anbefales at indsamle systematisk viden fra disse parter i kortlægningen som supplement til deres beskrivelser af barnet. Tabel 3.1 indeholder en oversigt over test og spørgeskemaer i testbatteriet, herunder hvad de måler og deres anvendelsesmuligheder. Et alternativt testbatteri kan også sammensættes, hvis det foretrækkes.

Tabel 3.1 Kortlægning: Testbatteriet anvendt i afprøvningen af LUKoP-modellen.

| Test | Hvad måles | Formål | Hvem besvarer |
|---|----------------------|--|-------------------------------|
| Ordlæseprøve | Læseevne | Vurdering af skriftsproglig udvikling | Barnet |
| Sætningslæseprøve | | | |
| Tekstlæseprøve | | Beskrivelse og vurdering af læsning | |
| Matematik Grundlæggende, BH til 10. klasse (MG) | Matematikfærdigheder | Afdækning af grundlæggende færdigheder i matematik | Plejeforældre og kontaktlærer |
| Wechlers Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) | Kognitiv udvikling | Vurdering af IQ og kognitive funktioner: verbal forståelse, perceptuel ræsonnering, arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed | |
| Contency Naming Test (CNT) | | Vurdering af eksekutive funktioner, opmærksomhed og kognitiv fleksibilitet | |
| Sådan er jeg | Trivsel og adfærd | Vurdering af personlige og sociale kompetencer | Plejeforældre og kontaktlærer |
| Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) | Kognitiv udvikling | Vurdering af eksekutive funktioner | |
| Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) | Trivsel og adfærd | Vurdering af psykisk trivsel og adfærd | |

3.3.1.2 Hvem deltager

Psykologen og speciallæreren (eller anden relevant faglærer) foretager hver især hhv. den faglige og den psykologiske del af kortlægningen og er ansvarlige for fortolkningen og fremlæggelsen af resultaterne for de øvrige teammedlemmer (se afsnit om det indledende teammøde side 30).

Hvis speciallæreren i teamet ikke selv foretager de faglige test af barnet i læsning og matematik, er denne ansvarlig for, at en kyndig på skolen udfører testningen. Speciallæreren er ligeledes ansvarlig for at få resultatet overleveret, såfremt vedkommende ikke selv udfører scoring og fortolkning af prøven, eller at invitere testlæreren til at fremlægge resultatet på formødet med psykologen og evt. også i præsentationen af kortlægningen for hele teamet.

3.3.1.3 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Som hovedregel udføres kortlægningen på fire dage a maksimalt tre timer per dag (inklusive pauser) over en to-ugers periode. To dage afsættes til de psykologiske test, og to dage afsættes til de faglige prøver. Antallet af testdage kan selvfølgelig forlænges/forkortes, alt efter barnets behov og engagement. Det er vigtigt, at kortlægningen samlet set udføres inden for en kort periode, således at resultaterne er aktuelle og sammenfaldende. Det anbefales dog, at testningen ikke udføres fire dage i træk, men fordeles over perioden på to uger.

Ud over administrationen af testene afsættes der tid til scoring og fortolkning af resultaterne, hvilket som minimum skal stå mål med angivelsen i vejledningen til de enkelte test, men er et individuelt skøn. Af Tabel 3.2 fremgår en oversigt over de enkelte test, hvem der udfører dem, hvordan den enkelte test administreres og hvor lang tid dette tager,² samt om det er barnet eller en voksen, der har besvaret den:

Tabel 3.2 Testadministrator og tidsforbrug.

| Test | Testadministrator | Administrationstid | Hvem besvarer |
|---|-------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Ordlæseprøve | Speciallærer | Maks. 4 min. | Barnet |
| Sætningslæseprøve | | Maks. 8 min. | |
| Tekstlæseprøve (tre delprøver) | | Maks. 48 min. | |
| Matematik Grundlæggende, BH til 10. klasse (MG) | | Ingen tidsbegrænsning | |
| Wechlers Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) | Psykolog | Ca. 120 min. | Barnet |
| Contency Naming Test (CNT) | | Ca. 15 min. | |
| Sådan er jeg | | Ca. 30 min. | |
| Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) | | Ca. 10-15 min. | Plejeforældre og kontaktlærer |
| Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) | | Ca. 10-15 min. | |

2. Det estimerede tidsforbrug er baseret på angivelserne i vejledningen til de enkelte test. Det reelle tidsforbrug kan være mere eller mindre.

3.4 Trin 3: Formøder og supplerende kortlægning

3.4.1 Formål og ramme

Når kortlægningen er gennemført, afholder psykologen og speciallæreren to formøder. På formøderne gennemgås testresultaterne med henblik på at udarbejde en behovsanalyse, der præciserer barnets styrker og vanskeligheder samt behov for støtte og på den baggrund identificere perspektiver for indsatsen. Ligeledes drøftes det, om resultatet af kortlægningen giver anledning til yderligere udredning på særlige områder, som fx for ordblindhed. Kortlægningen suppleres efter behov mellem første og andet formøde. At formøderne i det nedenstående beskrives selvstændigt, betyder ikke, at mødernes formål er adskilte, eller at fx opgaver, beskrevet under det andet formøde, ikke må påbegyndes under det første møde. Beskrivelserne illustrerer blot den overordnede fremdrift i forberedelserne over de to formøder.

3.4.2 Det første formøde

Dette møde ligger umiddelbart efter kortlægningen og kan beskrives som en fælles behandling af resultatet af kortlægningen, hvor psykologen og speciallæreren i fællesskab gennemgår de samlede testresultater og vurderer barnets styrker og vanskeligheder samt de mulige dynamikker mellem forskellige udfald af kortlægningen – fx mulige samspil mellem kognitive problemer og faglige udfordringer. I denne forbindelse vurderes det også, om yderligere udredning er nødvendig i forbindelse med fx tegn på specifikke kognitive eller faglige vanskeligheder. Det kan også være fx en samtale med psykologen eller observation af undervisning osv.

Inden mødet afsluttes, beslutes det, om der skal foretages yderligere testning, og hvem der i givet fald skal udføre den. Ligeledes drøftes det, om øvrige personer kan bidrage til behandlingen af kortlægningen og skal inviteres med til det næste formøde. Det kan fx dreje sig om en faglærer, en speciallærer eller en testlærer. Allerede på dette tidspunkt er det også relevant at drøfte, om der på længere sigt er brug for en anden eller øvrige speciallærere eller faglærere i teamet for at imødekomme barnets behov, således at disse kan inviteres med i LUKoP-teamet.

På dette møde er det vigtigt at få belyst følgende:

- Hvad er barnets faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder?
- Er der psykologiske, pædagogiske eller faglige områder, som kræver yderligere udredning?
- Hvordan skal disse områder undersøges, og hvordan fordeles udredningsopgaven mellem psykologen og speciallæreren (evt. andre)?
- Kan øvrige personer bidrage til fortolkningen af den samlede kortlægning, og skal disse derfor inviteres med til næste formøde?
- Hvilke lærere er bedst egnede til at indgå i LUKoP-teamet på baggrund af kortlægningen?

3.4.3 Det andet formøde

På det andet formøde fortsætter psykologen og speciallæreren udarbejdelsen af behovsanalysen og inkluderer eventuel ny viden fra den supplerende udredning, der er foretaget siden sidste møde. Mødet anvendes også til at drøfte vigtige perspektiver i LUKoP-planen samt mulige metoder, interventioner eller andre inspirationskilder, som kan guide teamet i udarbejdelsen af LUKoP-planen på det første møde med hele teamet. Ligeledes planlægges det, hvordan resultatet af kortlægningen skal fremlægges for plejeforældrene og kontaktlæreren/lærerne i teamet.

Eventuelle interventionsforslag, der er udarbejdet under formøderne, behøver ikke at blive fremlagt under præsentationen af kortlægningen. Det kan være en fordel, at lærerne og plejeforældrene selv får lov at byde ind, og at deres oplevelser af barnet og reaktioner på kortlægningen drøftes, inden det besluttet i teamet, hvordan LUKoP-planen skal tilrettelægges.

På dette møde er det vigtigt at få belyst følgende:

- Hvad er elevens faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder?
- Hvilke faglige, pædagogiske og/eller kognitive områder kræver særligt fokus i LUKoP-arbejdet?
- Hvilke mål, metoder og interventioner kan tages med til det fælles teammøde?
- Hvordan skal resultaterne af kortlægningen formidles til teamet?
- Hvilke lærere er bedst egnede til at indgå i LUKoP-teamet på baggrund af kortlægningen?

3.4.3.1 Hvem deltager

Formøderne skal betragtes som en bearbejdning af kortlægningen som forberedelse til teamsamarbejdet, og de inkluderer derfor ikke hele teamet, men kun psykologen og speciallæreren. Det kan dog være nødvendigt undervejs at inkludere personer, der kan bidrage til forberedelserne eller fortolkningen af kortlægningen, fx øvrige speciallærere eller faglærere. Ligeledes kan det, særligt på det andet formøde, være en fordel at inkludere en ledelsesrepræsentant eller en anden med beslutningskompetence omkring resurseforbrug, således at fx muligheder for specialundervisning kan undersøges på forhånd, og så dette ikke forsinker iværksættelse af LUKoP-planen på et senere tidspunkt.

I tilfælde, hvor hverken psykologen eller speciallæreren har forhåndskendskab til barnet, anbefales det at afholde samtaler med plejeforældre og/eller kontaktlærer i forbindelse med formøderne, således at kendskabet til barnet indgår i fortolkningen af resultaterne af kortlægningen.

3.4.3.2 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Formøderne er berammet til to møder af to timers varighed og kan tilpasses efter behov. Hertil må beregnes forberedelsestid. Den supplerende testning tilpasses individuelt og tidsforbruget ligeså. Formøderækken og den supplerende testning bør afholdes inden for maksimalt seks uger efter afslutningen af kortlægningen. Det kan være tidsbesparende at planlægge datoerne for formøderækken allerede, når teamet sammensættes og kortlægningen udføres.

3.5 Trin 4: Indledende teammøde (1. møde)

3.5.1.1 Formål og ramme

Formålet med mødet er, at teamet på baggrund af kortlægningen får udarbejdet en individuel indsatsplan for barnet med aktiviteter, som imødekommer barnets behov for skolestøtte.

Under LUKoP-teammøderne er psykologen ordstyrer og leder mødet, medmindre en anden udpeges. På det første teammøde er det vigtigt, at psykologen sikrer sig, at teamet er bekendt med LUKoP-modellens formål og indsatsens forløb.

På mødet fremlægger psykologen og speciallæreren resultatet af kortlægningen og behovsanalysen for resten af teamet, og resultaterne drøftes. Herefter udarbejder teamet i fællesskab en LUKoP-plan for barnet, som systematisk beskriver, hvilke målsætninger man har for barnets udvik-

ling, hvilke aktiviteter der skal sættes i gang omkring barnet for at opnå målsætningerne, hvem der skal udføre aktiviteterne, samt hvordan teamet vil evaluere fremgangen i målsætningerne over tid. LUKoP-planen udarbejdes på baggrund af en standardiseret planskabelon, som er udviklet til brug i LUKoP. Indledningsvist gennemgås planskabelonen under ledelse af psykologen, så formen er klar for alle deltagere, inden formuleringen af planen påbegyndes. Det er vigtigt, at alle punkter og tematikker i skabelonen drøftes og beslutes på mødet. Under udarbejdelsen af barnets LUKoP-plan må psykologen og speciallæreren forvente at påtage sig en vejledende rolle. LUKoP-planskabelonen samt en vejledning til dens anvendelse findes i henholdsvis bilag 1 og 2. Skabelonen er nem at administrere, og kan anvendes og kopieres gratis af alle. Ligeledes findes bagerst i denne manual et inspirationskatalog til skolestøttende indsatser.

Generelt er det vigtigt, at alle deltagere er enige om LUKoP-planens indhold og oplever sig kompetente til at varetage deres individuelle ansvar for planens udførelse. Ligeledes bør der ikke uddeles ansvarsopgaver til personer, som ikke er til stede eller ikke er bekendt med opgaverne. Det bør derfor løbende vurderes, om øvrige personer – fx andre af barnets lærere – skal inviteres til at deltage i teamet i kortere eller længere perioder, fx i forbindelse med behov for at tilrettelægge skolestøttende aktiviteter i vedkommendes fag.

På dette møde er følgende vigtigt:

- At det bliver tydeligt formidlet af psykologen og speciallæreren, hvad kortlægningen indikerer om elevens faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder
- At alle i teamet forstår formålet, arbejdsgangen og opgaverne i forbindelse med i LUKoP-modellen, samt at de er bekendt med planskabelonen (alle i teamet bør få en mundtlig introduktion samt få udleveret en kopi af den skriftlige vejledning, som findes i bilag 2).
- At alle punkter i planen drøftes og udfyldes under mødet
- At der sættes ambitiøse og realistiske mål for barnet på baggrund af kortlægningen
- At alle er bekendt med deres ansvar for LUKoP-planens implementering
- At der indgås aftale om dato og tidspunkt for det næste teammøde.

3.5.1.2 Hvem deltager

Mødet afholdes med deltagelse af LUKoP-teamet, der som minimum består af barnets plejeforældre, barnets kontaktlærer, speciallæreren og psykologen. Kan én af disse parter ikke deltage, bør mødet flyttes.

Ofte vil teamet bestå af flere personer end disse, fx øvrige faglærere, og det bør under det første teammøde vurderes, om teamet består af de rette fagpersoner, eller om øvrige lærere og/eller speciallærere skal inkluderes i teamet eller i forbindelse med specifikke indsatser. Det kan fx være barnets matematiklærer, en AKT-lærer osv.

Det anbefales at have en skoleledelsesrepræsentant med til et eller flere af LUKoP-teammøderne – og særligt det indledende møde – da en sådan kan tage stilling til økonomiske perspektiver i barnets LUKoP-plan. Beføjelser til resurseallokering kan også med fordel uddelegeres til fx teamets speciallærer. Barnets sagsbehandler eller andre relevante personer kan ligeledes deltage i mødet. Dette aftales individuelt.

3.5.1.3 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Det første LUKoP-teammøde bør afholdes hurtigst muligt, efter at psykologen og speciallæreren har afsluttet forberedelserne og formøderækken. Fordi dette indledende møde indbefatter gen-

nemgang af kortlægningen og udarbejdelse af barnets LUKoP-plan, bør der afsættes minimum to timer til mødet.

LUKoP-planen er et fællesdokument. Under mødet udfyldes LUKoP-planens punkter løbende af psykologen (eller af en anden udpeget referent) med beskrivelser af teamets beslutninger, og LUKoP-planen renskrives efterfølgende af psykologen, som udsender LUKoP-planen til alle deltagere pr. e-mail senest 14 dage efter mødet.

Som afslutning på mødet anbefales det, at teamet fastsætter dato og tidspunkt for næste LUKoP-teammøde, og at psykologen sørger for at indsamle opdaterede kontaktoplysninger for alle deltagere. Kontaktoplysninger for alle deltagere samt dato og tidspunkt for næste teammøde bør altid fremgå af LUKoP-planen.

3.6 Trin 5: Første feedbacksession med barnet

I forlængelse af hvert teammøde er der planlagt en feedbacksession med barnet. Formålet med feedbacksessionerne er at få barnets perspektiv på målsætninger og indsatser i LUKoP-planen samt indblik i dets trivsel og hverdagsliv. Sigtet med sessionerne er med andre ord ikke alene at *informere* barnet, men i lige så høj grad at give barnet en stemme i forløbet, i den udstrækning at barnet har modenheden til det og ønsket om det. Det vil imidlertid være urimeligt høje krav at stille til barnet at forvente, at det selv kan forholde sig til de komplekse problemstillinger, som LUKoP-forløbene arbejder med, fx hvordan dets egne kognitive færdigheder kan udvikles. "Feedback" skal derfor primært forstås som en mulighed for de voksne til at tale med barnet i øjenhøjde om teamets arbejde og give barnet mulighed for at udtrykke generelle ønsker og behov. Ofte har børnene også selv gode idéer til, hvordan en aktivitet kan organiseres, eller de kan udtrykke deres præferencer eller forbehold i forbindelse med implementeringen af planlagte aktiviteter. På samme måde er barnets egen vurdering af dets udvikling og trivsel et meget betydningsfuldt bidrag i teamets løbende evaluering af de udviklingsmål, der opsættes i LUKoP-planen.

Den første feedbacksession anvendes ligeledes til at give barnet en tilbagemelding på resultatet af kortlægningen. I denne sammenhæng er det vigtigt, at teamet på teammødet forinden har planlagt, hvad barnet skal delagtiggøres i, samt hvordan det skal formidles, så budskabet bliver klart, konstruktivt og begribeligt for barnet.

Overordnet set består den første feedbacksession af tre fokusområder:

- Feedback på kortlægningen
- Klarhed over LUKoP-forløbet
- Mål og indsatser i LUKoP-planen.

Hvis teamet vurderer, at barnet generelt ikke vil have gavn af at deltage i feedbacksessioner gennem forløbet, er det alligevel vigtigt, at barnet får en eller anden grad af feedback på den kortlægning, det har været igennem. Feedback på faglige og psykologiske test er en professionel opgave, som varetages af psykologen og en testlærer. Feedback på kortlægningen kan derfor ikke uddelegeres til fx plejefamilien.

Hvem deltager

Som udgangspunkt er det psykologen og en speciallærer, der er til stede under feedbacksessionen, da de har ansvaret for at give barnet en tilbagemelding på de faglige og psykologiske testresultater. Som regel vil barnet have gavn af også at have en plejeforælder med. Tilstedeværelsen

af mange voksne kan dog være overvældende, særligt for mindre børn. Det bør derfor generelt overvejes, hvilke teammedlemmer der skal deltage i feedbacksessionen, således at fx ikke hele lærerteamet deltager. Teamet bør generelt spørge ind til, hvad barnet foretrækker, forud for teammødet.

Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Som udgangspunkt bør der afsættes 30 minutter til feedbacksessionen, men sessionens længde og format tilpasses individuelt. Det anbefales, at feedbacksessionerne lægges i forlængelse af teammødet. Det er skolens opgave at sørge for, at barnet kan hentes ud af undervisningen for at deltage. Er dette ikke muligt eller hensigtsmæssigt, bør det aftales på teammødet, hvornår feedbacksessionen afholdes, samt hvem der skal deltage. Sessionen bør afholdes hurtigst muligt efter teammødet, således at barnet er bekendt med de indsatser, der igangsættes efterfølgende.

3.7 Trin 6: Opfølgende teammøder (2.-5. møde)

Formålet med de opfølgende teammøder er at monitorere, evaluere og udvikle de skolestøttende målsætninger og aktiviteter i takt med barnets udvikling og behov. I alle LUKoP-forløb afholdes mindst fire opfølgende teammøder i perioden efter det første teammøde, hvor barnets LUKoP-plan blev udformet. Yderligere opfølgingsmøder aftales efter behov.

Under LUKoP-teammøderne er psykologen ordstyrer og leder mødet, medmindre andet aftales. På møderne evaluerer teamet i fællesskab de målsætninger og aktiviteter, de opsatte ved det forrige møde. Endvidere udvikler teamet løbende indsatsen ved at opstille nye mål og iværksætte nye aktiviteter til at opnå målsætningerne. I denne sammenhæng må psykologen og speciallæreren forvente at påtage sig en vejledende rolle.

Til evaluering og den fortløbende udvikling af LUKoP-planens indhold anvendes LUKoP-planskabelonen. Det er vigtigt, at alle punkter og tematikker i skabelonen drøftes og besluttet på hvert møde for at sikre kontinuitet og fremdrift i indsatsen. Som tidligere nævnt findes LUKoP-planskabelonen samt en vejledning til dens anvendelse i bilag 1 og 2.

Som til det indledende møde gælder det, at alle deltagere er enige om LUKoP-planens indhold, og oplever sig kompetente til at varetage deres individuelle ansvar for planens udførelse. Ligeledes bør der ikke uddeles ansvarsopgaver til personer, som ikke er til stede eller ikke er bekendt med deres opgaver. Det bør derfor løbende vurderes, om øvrige personer, fx andre af barnets lærere, bør inviteres til at deltage i teamet i kortere eller længere perioder, fx i forbindelse med behov for at tilrettelægge skolestøttende aktiviteter i vedkommendes fag.

Til disse møder er det vigtigt at få belyst følgende:

- Hvordan teammedlemmerne oplever, at barnet har haft det siden sidste møde (status)
- Hvorvidt udviklingsmålene i LUKoP-planen er nået – herunder fremskridt, udvikling og problemstillinger
- Om der er behov for at justere de eksisterende mål og/eller sætte nye mål
- Om deltagerne varetager deres aftalte implementeringsansvar, hvilke udfordringer de møder med at udføre planen, samt hvordan udfordringerne kan overkommes
- Om der er behov for at justere på igangværende indsatser eller finde på helt andre tiltag, hvis indsatserne i LUKoP-planen ikke har fungeret, og udfordringerne ikke synes mulige at overkomme.

3.7.1.1 Hvem deltager

Opfølgingsmøderne afholdes med deltagelse af LUKoP-teamet, der som minimum består af barnets plejeforældre, barnets kontaktlærer, speciallæreren og psykologen. Kan en af disse parter ikke deltage, bør mødet flyttes.

Ofte vil teamet bestå af flere personer end disse, fx øvrige faglærere, og det vurderes løbende, om teamet består af de rette fagpersoner, eller om øvrige lærere og/eller speciallærere skal inkluderes i teamet eller i forbindelse med specifikke indsatser. Det kan fx være barnets matematiklærer, en AKT-lærer osv.

Det anbefales, at teamets speciallærer ikke udskiftes, medmindre det er strengt nødvendigt, men at øvrige speciallærere i stedet inkluderes i teamet. Dette understøtter kontinuiteten af teamets arbejde.

Det anbefales ydermere at have en skoleledelsesrepræsentant med til et eller flere af LUKoP-teammøderne, da denne kan tage stilling til økonomiske perspektiver i barnets LUKoP-plan. Beføjelser til resurseallokering kan også med fordel uddelegeres til fx teamets speciallærer. Barnets sagsbehandler eller andre relevante personer kan ligeledes deltage i mødet. Dette aftales individuelt.

3.7.1.2 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

De opfølgende teammøder afholdes med ca. tre måneders interval. Omkring sommerferien og andre længere skoleferier forlænges perioden mellem møderne tilsvarende. Der bør dog ikke gå mere end ca. fire måneder imellem to teammøder – heller ikke i forbindelse med sommerferien. Længden på teammøderne fastsættes løbende efter behov og på baggrund af omfanget af LUKoP-planen, men det anbefales, at møderne ikke berammes til mindre end én time og ikke overstiger to timer.

Mellem de obligatoriske opfølgingsmøder samles teamet i det omfang, der er behov for det. Det kan fx være i forbindelse med udskiftning af skolepersonale i teamet, eller hvis en aktivitet alligevel ikke kunne implementeres, således at indsatsen ikke går i stå i længere perioder. I sådanne situationer bør teammedlemmerne altid orientere psykologen i teamet, og denne kan med fordel indkalde til LUKoP-teammøde. Ligeledes kan der med fordel indlægges et ekstra opfølgingsmøde ca. 4-6 uger efter det indledende teammøde, så eventuelle opstartsvanskeligheder med implementeringen af aktiviteterne kan løses hurtigt.

Både psykolog og speciallærer kan i tiden mellem teammøderne yde sparring til fx en faglærer eller plejeforældre, bl.a. i forbindelse med implementering af planlagte aktiviteter.

Hvis enkelte medlemmer må melde fra til et opfølgingsmøde, bør teammødet flyttes. Er det i enkelte tilfælde ikke muligt at samle hele teamet inden for en rimelig periode, bør det prioriteres at afholde mødet. Dog bør samme deltager ikke være fraværende ved to møder i træk.

LUKoP-planen er et fællesdokument, som deltagerne videreudvikler på hvert teammøde. Dokumentet rummer bl.a. de aftaler, der indgås i teamet. Det er derfor vigtigt, at alle teammedlemmer har adgang til en opdateret version af LUKoP-planen efter hvert afholdt møde.

Under mødet udfyldes LUKoP-planens punkter løbende af psykologen (eller af en anden udpeget referent) med beskrivelser af teamets beslutninger, og LUKoP-planen renskrives efterfølgende af psykologen, som udsender LUKoP-planen til alle deltagere pr. mail senest 14 dage efter mødet.

Som afslutning på de enkelte møder anbefales det, at teamet fastsætter dato og tidspunkt for næste LUKoP-teammøde, og at psykologen sørger for at indsamle opdaterede kontaktoplysninger for alle deltagere. Kontaktoplysninger for alle deltagere samt dato og tidspunkt for næste teammøde bør altid fremgå af LUKoP-planen.

3.8 Trin 7: Løbende feedbacksessioner med barnet

Gennem hele LUKoP-forløbet holdes barnet løbende orienteret om forløbet og de igangværende aktiviteter gennem feedbacksessioner efter hvert teammøde eller som minimum efter de i alt seks obligatoriske teammøder. Formålet med feedbacksessionerne er det samme som beskrevet under trin 5.

Overordnet set består de opfølgende feedbacksessioner af tre elementer:

- Status siden sidst
- Nye mål og indsatser
- Opfølgning af igangværende indsatser.

Hvis det vurderes af teamet, at barnet generelt ikke vil have gavn af at deltage i feedbacksessioner gennem forløbet, er det alligevel vigtigt, at barnet får en eller anden information om de forandringer, det oplever i hverdagen (fx i undervisningen) som følge af de skolestøttende indsatser. Ligeledes er det vigtigt, at teamet får mulighed for løbende at få barnets perspektiv på de igangsatte aktiviteter og dets generelle trivsel. Det betyder ikke, at barnet skal delagtiggøres i alle elementer af LUKoP-planen, hvis ikke det er meningsfuldt. Feedback kan struktureres på mange andre måder. I forskningsforsøget med LUKoP anvendtes bl.a. både strukturerede samtaler med barnets kontaktlærer, samtale med plejeforældrene derhjemme og narrative interview med psykologen samt kombinationer af flere feedbackmetoder. Uanset om der afholdes feedbacksessioner eller der anvendes andre feedbackmetoder, er det imidlertid afgørende, at teamet fra gang til gang drøfter, hvad det vil tale med barnet om i feedbacksessionen, samt om der er noget specifikt, som barnet skal vide eller tage stilling til. Hvis sessionen ikke er rammesat, kan feedbacken fremstå utilsigtet og ustruktureret og dermed gøre formålet uklart for barnet.

3.8.1.1 Hvem deltager

Som udgangspunkt er det psykologen og speciallæreren eller kontaktlæreren, der er til stede under feedbacksessionerne. Som regel vil barnet have gavn af også at have en plejeforælder med. Tilstedeværelsen af mange voksne kan dog være overvældende, særligt for mindre børn. Det bør derfor generelt overvejes, hvilke teammedlemmer der skal deltage i feedbacksessionerne, således at ikke hele lærerteamet deltager, hvis ikke det har et formål. Hvem der deltager i feedbacksessionen, besluttet af teamet i samarbejde med barnet, og dette kan variere fra gang til gang efter behov.

3.8.1.2 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Som udgangspunkt bør der afsættes 30 min. til feedbacksessionen, men sessionens længde og format tilpasses individuelt.

Det anbefales, at feedbacksessionerne lægges i forlængelse af teammødet. Det er skolens opgave at sørge for, at barnet kan hentes ud af undervisningen for at deltage. Er dette ikke muligt eller hensigtsmæssigt, bør det aftales på teammødet, hvornår feedbacksessionen afholdes, samt hvem der skal deltage. Sessionen bør afholdes hurtigst muligt efter teammødet, således at barnet er

bekendt med de indsatser, der igangsættes efterfølgende. Hvis teamet har vurderet, at barnet ikke vil have udbytte af at deltage i feedbacksessionerne, bør det løbende genovervejes gennem indsatsperioden.

3.9 Trin 8: Afsluttende kortlægning

Umiddelbart inden det 6. og sidste teammøde foretager psykologen og speciallæreren igen en kortlægning af barnet med de samme måleinstrumenter som ved den indledende kortlægning. Det er helt afgørende, at man anvender de samme test i både første og anden kortlægning, så resultaterne kan sammenlignes. Sammenligningen af resultaterne foretages for at vurdere, hvordan barnet har udviklet sig gennem forløbet, samt for at belyse eventuelle fortsatte behov for skolestøtte.

Hvis der ikke inden det 6. teammøde er udsigt til, at LUKoP-forløbet skal afsluttes, bør kortlægningen alligevel foretages, så teamet kan få en systematisk status på barnets udvikling og støttebehov efter ca. 18 måneders interventionstid. På denne baggrund kan teamet vurdere, om udviklingen er positiv, eller om barnet har brug for anden eller mere intensiv støtte, evt. i andet regi. Dette skal naturligvis overvejes løbende, men bør systematisk undersøges på dette tidspunkt, hvis ikke der har været anledning til at gøre det tidligere i forløbet.

3.9.1.1 Hvem deltager

Psykologen og speciallæreren (eller anden relevant faglærer) foretager hver især hhv. den faglige og psykologiske del af kortlægningen og er ansvarlige for fortolkningen af resultaterne samt for sammenligningen og for fremlæggelsen af resultaterne for de øvrige teammedlemmer (se angående afsluttende teammøde side 37).

Hvis speciallæreren i teamet ikke selv foretager de faglige test af barnet i læsning og matematik, er denne ansvarlig for, at en kyndig person på skolen foretager testene. Speciallæreren er ligeledes ansvarlig for at få resultatet overleveret, såfremt vedkommende ikke selv udfører scoring og fortolkning af prøven, eller at invitere testlæreren til at fremlægge resultatet på det afsluttende teammøde.

3.9.1.2 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Som hovedregel udføres kortlægningen på fire dage a maksimum tre timer per dag (inklusive pauser) over en to-ugers periode. To dage afsættes til de psykologiske test, og to dage afsættes til de faglige prøver. Antallet af testdage kan selvfølgelig forlænges/forkortes, alt efter barnets behov og engagement. Det er vigtigt, at kortlægningen samlet set udføres inden for en kort periode, således at resultaterne er aktuelle og sammenfaldende. Det anbefales dog, at testningen ikke udføres fire dage i træk, men fordeles over perioden på to uger.

Ud over til administrationen af testene afsættes der tid til scoring og fortolkning af resultaterne.

3.10 Trin 9: Afsluttende teammøde (6. møde)

3.10.1.1 Formål og ramme

Formålet med mødet er, at teamet på baggrund af kortlægningen evaluerer LUKoP-forløbet og barnets udvikling gennem forløbet samt beslutter, om der er grundlag for at afslutte LUKoP-forløbet, eller om barnet fortsat har behov for skolestøtte.

Under LUKoP-teammøderne er psykologen ordstyrer og leder mødet. På dette møde er det vigtigt, at psykologen sikrer sig, at teamet er bekendt med mødets formål.

På mødet fremlægger psykologen og speciallæreren resultatet af kortlægningen for resten af teamet, og resultaterne drøftes. Fremlæggelsen skal indeholde en sammenligning af resultaterne fra den indledende kortlægning. Drøftelsen af resultaterne bør inkludere overvejelser over mulige årsagssammenhænge mellem LUKoP-forløbet og resultatet af kortlægningen, og teamet bør søge at vurdere resultaterne af kortlægningen i forhold til oplevelser af barnets udvikling i øvrigt. Relevante spørgsmål at få afdækket i denne sammenhæng kan fx være:

- Hvilke styrker og vanskeligheder kan nu identificeres på baggrund af kortlægningen?
- Hvordan har barnet udviklet sig siden den første kortlægning?
- Hvordan ser de enkelte teammedlemmer barnets udvikling i hverdagen?
- Hvad kan være mulige årsager til, at barnet har udviklet sig positivt eller negativt på forskellige parametre?
- Er der resultater af kortlægningen, der er overraskende og/eller bekymrende?

Teamet evaluerer også i fællesskab de igangværende målsætninger i LUKoP-planen. Det er vigtigt, at alle punkter og tematikker i skabelonen drøftes. Til den afsluttende LUKoP-plan er der udarbejdet en særskilt side i LUKoP-planskabelonen, som inkluderer resultatet af første og anden kortlægning samt en samlet evaluering af forløbet. LUKoP-planskabelonen samt en vejledning til dens anvendelse findes i bilag 1 og 2.

Barnets fortsatte behov for skolestøtte vurderes, og herefter beslutter teamet, om indsatsen kan afsluttes eller bør fortsætte. Relevante spørgsmål at få afdækket i denne sammenhæng kan fx være:

- Har barnet alderssvarende faglige, kognitive og sociale kompetencer?
- Hvad er barnets nuværende udviklingsbehov?
- Er dette behov, der kan dækkes af LUKoP-teamet eller som skal håndteres i andet regi?
- Er der grund til bekymring, hvis barnet ikke længere har et LUKoP-team?

Under mødet må psykologen og speciallæreren forvente at påtage sig en vejledende rolle.

Generelt er det vigtigt, at alle deltagere er enige om, hvordan LUKoP-forløbet afsluttes. Såfremt LUKoP-forløbet ikke afsluttes, fortsættes mødet med samme procedure som beskrevet for trin 6.

På dette møde er følgende vigtigt:

- At alle i teamet er bekendt med mødets formål
- At det bliver tydeligt formidlet af psykologen og speciallæreren, hvad kortlægningen indikerer om elevens faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder
- At resultaterne af den første og anden kortlægning sammenlignes for at vurdere, hvordan barnet har udviklet sig gennem forløbet
- At alle igangværende målsætninger i LUKoP-planen evalueres
- At det vurderes og beslutes, om LUKoP-forløbet skal afsluttes eller fortsættes.

3.10.1.2 Hvem deltager

Mødet afholdes med deltagelse af LUKoP-teamet, der som minimum består af barnets plejeforældre, barnets kontaktlærer, speciallæreren og psykologen. Ofte vil teamet bestå af flere personer end disse, fx øvrige faglærere. Kan en af teamets faste deltagere ikke deltage, bør mødet flyttes.

Hvis personer, fx andre af barnets lærere, skal orienteres, kan de med fordel inviteres med til mødet. Ligeledes bør en ledelsesrepræsentant inkluderes for at tage stilling til resurseallokering, såfremt LUKoP-indsatsen ikke afsluttes.

3.10.1.3 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Fordi dette afsluttende møde indbefatter gennemgang af kortlægning og vurdering af fortsat skolestøttebehov, bør der afsættes minimum to timer til mødet.

LUKoP-planen er et fællesdokument. Under mødet evalueres de sidste målsætninger, og den afsluttende LUKoP-plans punkter udfyldes løbende af psykologen (eller af en anden udpeget referent) med teamets beskrivelser. LUKoP-planen renskrives efterfølgende af psykologen, som udsender den sidste LUKoP-plan til alle deltagere pr. e-mail senest 14 dage efter mødet. I den afsluttende LUKoP-plan har psykologen ansvaret for at indskrive resultaterne af første og anden kortlægning samt en samlet evaluering af forløbet.

3.11 Trin 10: Afsluttende feedbacksession med barnet

I forlængelse af det afsluttende teammøde er der planlagt en feedbacksession med barnet. Formålet med feedbacksessionen er at give barnet en tilbagemelding på resultatet af kortlægningen og dets udvikling gennem forløbet samt at tale med barnet om afslutningen af LUKoP og om dets ønsker fremadrettet.

I denne sammenhæng er det vigtigt, at teamet forinden har planlagt, hvad barnet skal delagtiggøres i, samt hvordan dette skal formidles, så budskabet bliver klart, konstruktivt og begribeligt for barnet.

Overordnet set består den afsluttende feedbacksession af tre elementer:

- Feedback på kortlægningen til barnet
- Sidste evaluering af målsætninger i LUKoP-planen
- Afslutning af LUKoP-indsatsen og perspektiver for den nære fremtid

Hvis barnet ikke løbende har deltaget i feedbacksessioner gennem forløbet, er det alligevel vigtigt, at barnet får en eller anden grad af feedback på den kortlægning, det har været igennem, og bliver bekendt med, at indsatsen er afsluttet. Feedback på faglige og psykologiske test er en professionel opgave, der varetages af psykologen og en testlærer. Feedback på kortlægningen kan derfor ikke uddelegeres til fx plejefamilien.

3.11.1.1 Hvem deltager

Som udgangspunkt er det psykologen og en speciallærer, der er til stede under feedbacksessionen, da de har ansvaret for at give barnet en tilbagemelding på de faglige og psykologiske testresultater. Som regel vil barnet have gavn af også at have en plejeforælder med. Tilstedeværelsen af mange voksne kan dog være overvældende, særligt for mindre børn. Det bør derfor generelt overvejes, hvilke teammedlemmer der skal deltage i feedbacksessionen, således at fx ikke hele lærerteamet deltager. Teamet bør spørge ind til, hvad barnet foretrækker, forud for teammødet.

3.11.1.2 Praktiske omstændigheder og tidsforbrug

Som udgangspunkt bør der afsættes 30 min. til feedbacksessionen, men sessionens længde og format tilpasses individuelt.

Det anbefales, at feedbacksessionen lægges i forlængelse af teammødet. Det er skolens opgave at sørge for, at barnet kan hentes ud af undervisningen for at deltage. Er dette ikke muligt eller hensigtsmæssigt, bør det aftales på teammødet, hvornår feedbacksessionen afholdes, samt hvem der skal deltage. Sessionen bør afholdes hurtigst muligt efter teammødet, således at barnet er bekendt med, at indsatsen afsluttes.

Bilag 1 LUKOP-PLANSKABELON

LUKoP-plan

LUKoP er en forebyggende indsats. Barnet deltager på den baggrund, at det er anbragt i familiepleje, og ikke nødvendigvis fordi der er kendte problematikker med barnet. Kortlægningen skal anses som et øjebliksbillede af barnets evner, og testmaterialet fortolkes af fagligt relevant personale.

LUKoP-planen er udarbejdet for _____, født: ____/____/____

LUKoP-plan er udarbejdet/revideret den ____/____/____, version nummer _____

Kommune _____ Skole _____ Skoleleder: _____

Ansvarlig speciallærer: _____, tlf: _____, e-mail: _____

Ansvarlig kontaktlærer: _____, tlf: _____, e-mail: _____

Plejeforældre: _____ tlf: _____ e-mail: _____

I tilfælde af aflysning kontaktes: _____ tlf: _____ e-mail: _____

Tilstedeværende:

Psykolog: _____, Speciallærer(e): _____

Plejeforældre/plejeforælder: _____ Lærer(e): _____

Skoleledelsesrepræsentant: _____ Kommunal repræsentant(er): _____

Aktuel LUKoP-plan

Denne del af LUKoP-planen beskriver barnets aktuelle udviklingsbehov og den nuværende skolestøttende indsats

Aktuel situation (beskriv kort, men detaljeret barnets nuværende situation):

Nuværende faglige udviklingsbehov (beskriv kort, men detaljeret barnets nuværende udfordringer og støttebehov):

| Dato | Udgangspunkt (specifikt og konkret) | Mål til næste møde (specifikt og konkret) | Planlagt aktivitet | Tegn på målopfyldelse | Tegnets score (3 til -1 *) | Hvem gør hvad? |
|------|--|--|--------------------|-----------------------|-------------------------------|----------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Barnets kommentarer:

Indtil næste opfølgingsmøde:

Næste opfølgingsmøde er d. ____/____/____ kl. ____ på skolen

*Vurdering af tegn på målopfyldelse: 3 = tegnet er tydeligt, 2 = begyndende tegn, 1 = tegnet er fraværende, 0 = tegn på målopfyldelse kan ikke vurderes: Der er ikke arbejdet tilstrækkeligt med målsætningen, -1 = der er nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage og at situationen er forværret

Tidligere i LUKoP-forløbet: Afsluttede og bortfaldne målsætninger og indsatser

Denne del af LUKoP-planen rummer forløbets historik. Når barnets situation og støttebehov ændrer sig, flyttes uaktuelle beskrivelser fra LUKoP-planen til denne sektion. Husk at angive dato. Når mål og/eller indsatser afsluttes eller bortfalder, flyttes beskrivelsen ligeledes fra LUKoP-planen til denne sektion. Husk at angive data for afslutning, samt årsagen hertil.

Barnets situation over tid (beskrivelser af barnets situation, som den så ud tidligere i forløbet):

Tidligere faglige støttebehov (beskriv kort, men detaljeret barnets tidligere udfordringer og støttebehov):

| Dato for afslutning | Arsag til at afslutning | Yderligere kommentarer | Udgangspunkt (specifikt og konkret) | Mål (specifikt og konkret) | Planlagt aktivitet | Tegn på målopfyldelse | Tegnets score (3 til -1*) | Hvem gør hvad? |
|---------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------------|----------------|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Afsluttende LUKoP-plan

Den afsluttende LUKoP-plan indeholder hovedresultaterne af første og anden kortlægning, og synliggør forskellen mellem resultaterne. Derudover beskrives det samlede forløb, herunder hvad der var udgangspunktet til at begynde med, hvad har været primært fokus i LUKoP-forløbet, samt hvilke vigtige milepæle, der har haft betydning for barnets udvikling og trivsel. Til sidst opsummeres teamets fremadrettede anbefalinger for barnets skolehverdag.

Udgangspunktet ved opstart:

Fokus i LUKoP-forløbet:

Vigtige hændelser/milepæle i forløbet:

Psykologiske testresultater

| <i>Psykologiske test</i> | WISC-IV Fuldskala IK | Verbal forståelse (WISC IV) | Perceptuel ræsonnering (WISC IV) | Arbejdshukom- melse (WISC IV) | Forarbejdnings- hastighed (WISC IV) | BRIEF | SDQ | CNT | Sådan er jeg |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------------|---|-------|-----|-----|--------------|
| 1. kortlægning <i>Dato:</i> | | | | | | | | | |
| 2. kortlægning <i>Dato:</i> | | | | | | | | | |
| Forskel | | | | | | | | | |

| Faglige testresultater | | | | |
|---|-----------------|-------------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Faglige test</i> | Matematik MG | Dansk sætningslæseprøve | Dansk ordlæseprøve | Dansk tekstlæseprøve |
| 1. kortlægning <i>Dato:</i> <i>klasse trin:</i> | | | | |
| 2. kortlægning <i>Dato:</i> <i>klasse trin:</i> | | | | |
| Forskel | | | | |
| Fremadrettede anbefalinger: | | | | |

Bilag 2 VEJLEDNING TIL LUKOP-PLANEN

Dette er en vejledning til, hvordan LUKoP-planskabelonen anvendes og udfyldes. I bilag 1 ses LUKoP-planskabelonen i sin fulde længde. Skabelonen i denne manual er revideret på baggrund af de erfaringer, der er gjort med at bruge den oprindelige skabelon i forskningsforsøget med LUKoP-modellen.

LUKoP-planskabelonen er et *interventionsværktøj* til at anskueliggøre, præcisere og evaluere individuelle udviklingsmålsætninger og skolestøttende indsatser. LUKoP-planskabelonen fungerer også som et *procesværktøj*, som strukturerer mødets gang under teammøderne. Hvis teamet i fællesskab drøfter og beskriver alle punkter i LUKoP-planen, sikres det, at vigtige aspekter i planlægningen er gjort eksplicitte, samt at der indgås konkrete aftaler om implementering af indsatserne.

LUKoP-planskabelonen består samlet set af fire sider:

- **Side 1:** Indeholder information om mødedeltagere, skole og deltagerbarn
- **Side 2:** Indeholder barnets aktuelle LUKoP-plan
- **Side 3:** Ligner i sin opbygning side 2, men har til formål at indeholde målsætninger og indsatser fra LUKoP-planen, når de enten er afsluttet eller bortfaldet. Dvs. at denne del giver et overblik over LUKoP-forløbets historik.
- **Side 4-5:** To tillægssider, som kun udfyldes i forbindelse med, at LUKoP-forløbet afsluttes. Siden indeholder bl.a. en sammenlignende oversigt over resultaterne af 1. og 2. kortlægning af barnet. Resultaterne fra første kortlægning bør noteres i dokumentet allerede ved starten af indsatsen.

LUKoP-planen er et dynamisk dokument, der i en fast struktur udvikles gennem hele forløbet. LUKoP-planen opdateres til alle møder, og når en målsætning eller en indsats, beskrevet i LUKoP-planen, afsluttes eller bortfalder, flyttes beskrivelsen fra den aktuelle LUKoP-plan (s. 2) til den anden del af dokumentet, der rummer historikken (s. 3). På denne måde rummer dokumentet det, der er *aktuelt i nutiden*, men giver ligeledes et overblik over, hvad der har været arbejdet med *tidligere i forløbet*, samt årsagerne til, at dele af forløbet er afsluttet.

Der produceres således en ny, opdateret LUKoP-plan til hvert møde, som bygger videre på indholdet af planen fra de forrige møder, og indhold går ikke tabt over tid, men skifter plads i planen alt efter, om det er aktuelt eller ej. Psykologen i teamet er som udgangspunkt ansvarlig for at notere teamets beslutninger under mødet i planen samt renskrive og udsende den opdaterede LUKoP-plan til de øvrige medlemmer efter mødet.

Side 1 – deltagere og kontaktinformationer

Side 1 er en oversigt over teamets faste deltagere og angivelse af, hvilke personer der deltog på det konkrete møde.

- **Første linje på denne side** i LUKoP-planen udfyldes med barnets navn og fødselsdato.
- **I linje to** angives dato for teammødet, samt hvilken version af LUKoP-planen der udarbejdes på det aktuelle møde. LUKoP-planen fra det første teammøde er således version 1, og så fremdeles.

- I den **midterste sektion på siden** angives grundoplysninger for barnets skole samt for teamets faste deltagere. Sørg for at opdatere disse oplysninger til alle møder i tilfælde af, at der er udskiftning af personale eller ændringer i kontaktoplysningerne.
- Under punktet "**I tilfælde af aflysning kontaktes**" angives den person i teamet, der er tovholder, således at det er klart for alle, hvem der skal kontaktes i tilfælde af aflysning osv.
- I den **nederste rubrik** på siden noteres, hvem der er til stede og deltager i det aktuelle møde.

Side 2 – den aktuelle LUKoP-plan.

Den øverste rubrik på side 2 rummer punkterne "aktuel situation" samt "nuværende faglige udviklingsbehov".

Under "**aktuel situation**" beskrives kort, men detaljeret, hvordan barnets situation er lige nu. Relevante temaer at berøre kan bl.a. være:

- Hvordan barnet trives i skolen
- Hvordan barnet trives derhjemme
- Sociale relationer og fritidsinteresser
- Andre områder, der påvirker barnet aktuelt, fx omstændigheder omkring de biologiske forældre, bedsteforældre eller søskende, fysisk sygdom osv.

Til det *første* teammøde er det ligeledes relevant at beskrive følgende:

- Væsentlige resultater af kortlægningen – både styrker og vanskeligheder
- Vigtige detaljer om barnets historik, fx skoleskift, diagnoser, tid i anbringelse osv.

Under "**Nuværende faglige udviklingsbehov**" beskrives kort, men detaljeret, hvilke faglige udfordringer teamet observerer, at barnet konkret har lige nu. Relevante temaer at berøre kan bl.a. være:

- Hvilke fag er de sværeste for barnet at følge med i?
- Hvad er det specifikt ved disse fag, der er svært?
- Hvad skal der til for, at barnet opnår mestring?

Skemaet midt på siden består af syv kolonner, som aflæses rækkevis. De syv kolonnens tematikker afdækker processen med at formulere og tilrettelægge den skolestøttende indsats for barnet. Nedenfor ses først de syv kolonnens tematikker listet. Herefter gennemgås fremgangsmåden for at fylde indhold i de syv kolonner, og processen illustreres med et fiktivt uddrag af en LUKoP-plan:

- Kolonne 1: Datoen for, hvornår målsætningen formuleres, noteres.
- Kolonne 2: Der beskrives et konkret problem.
- Kolonne 3: Der opstilles et udviklingsmål på baggrund af det konkrete problem.
- Kolonne 4: Det beskrives, hvilke aktiviteter der igangsættes for at opfylde målsætningen.
- Kolonne 5: De "tegn", der skal afspejle målopfyldelse, beskrives.
- Kolonne 6: Den løbende evaluering af målsætningen noteres.
- Kolonne 7: Det angives, hvem der har implementeringsansvaret for den planlagte aktivitet.

Der kan opstilles lige så mange målsætninger og indsatser, som der er brug for, og som det er muligt at implementere. Hver målsætning beskrives separat, men der kan være flere indsatser knyttet til den samme målsætning.

I bilagstabel 2.1 er et konstrueret eksempel på et udsnit af en LUKoP-plan for en dreng, Noah, som illustrerer opbygningen af skemaet på side 2. Efter tabellen gennemgås de enkelte kolonner:

Bilagstabel 2.1 Eksempel på opbygning af skema i LUKoP-planen (side 2).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------|---|---|---|---|--|---|
| Dato | Udgangspunkt (specifikt og konkret) | Mål til næste møde (specifikt og konkret) | Planlagt aktivitet | Tegn på målopfyldelse | Tegnets score (3 til -1*) | Hvem gør hvad? |
| 20-03-2017 | Noah kan ikke alle bogstaverne i alfabetet | At Noah kan benævne alle bogstaver i alfabetet og genkende deres lyde | 1. Læsehold med tre andre fra klassen to gange om ugen 2. Højtlesning og samlæsning hjemme 20 min. hver dag, brug af billedbogstavbøger | Ord-til-billedetest med score på 10 eller over. Testen foretages efter 10 uger. | Ny målsætning, kan ikke scores på dette møde | 1. Helle og Kirsten starter læsehold fra mandag d. 02-04-2017. Kirsten sørger for materialer. 2. Kim og Janne skiftes til at læse med Noah derhjemme |
| 17-12-2016 | Er ofte alene i frikvarteret, Noah har selv fortalt, at han føler sig ensom | At Noah får flere relationer i klassen og oplever, at han har venner i skolen | 1. Legegrupper i det store frikvarter tre gange om ugen frem til sommerferien 2. Flere legeaftaler efter skole og i weekenden, gerne mindst én om ugen | At Noah deltager engageret i legegrupperne (taler med de andre, accepterer regler, tager initiativ) At Noah oftere deltager spontant i leg i frikvarteret At Noah selv synes, at han har fået flere kammerater og er mere med i legene i frikvartererne | 3 2 1 | 1. Helle arrangerer legegrupper og koordinerer med gårdvagten 2. Janne tager kontakt til andre forældre og inviterer på besøg, evt. sammen med børnenes forældre |

1. kolonne: Dato:

Her noteres den dato, hvor målsætningen formuleres. Denne dato ændres ikke løbende, men viser over tid, hvor længe teamet har arbejdet med målsætningen. Eksempelvis: 20-03-2017 (første række i bilagstabel 2.1).

2. kolonne: Udgangspunkt (specifikt og konkret):

Her præciseres et konkret problem eller behov, som barnet har, med udgangspunkt i konkrete observationer og/eller resultater fra kortlægningen. Eksempelvis: Noah kan ikke alle bogstaverne i alfabetet (første række i bilagstabel 2.1).

3. kolonne: Mål til næste møde (specifikt og konkret):

På baggrund af udgangspunktet og det identificerede problem formuleres en udviklingsmålsætning for barnet, som bør være ambitiøs, men realistisk. Eksempelvis: Noah skal kunne benævne alle bogstaver i alfabetet og genkende deres lyde (første række i bilagstabel 2.1).

Teamet kan godt have et langsigtet mål for øje, såsom at et barn, der har ringe læseevner, skal blive en "god læser", men dette mål må opdeles i mindre delmål, som forsøges opnået over en kortere periode. Det er heller ikke hensigtsmæssigt at opsætte et generelt mål om, at barnet skal blive "bedre" til at læse, men derimod er det mere formålstjenligt at opsætte mere specifikke mål, fx opnå "højere læsehastighed". Specifikke mål ansporer til mere målrettede indsatser. Der noteres kun én målsætning per række.

4. kolonne: Planlagt aktivitet

I denne rubrik beskrives den eller de aktiviteter/indsatser, der igangsættes for at opnå målsætningen. Eksempelvis: Læsehold med tre andre fra klassen to gange om ugen (første række bilagstabel 2.1). Jo mere præcis dette kan beskrives, desto bedre. Hvis det allerede er kendt på mødet, hvornår en aktivitet præcis bliver igangsat (fx efter en ferie), eller det vides, hvor længe aktiviteten skal køre, skrives det ind. Hvis der planlægges flere aktiviteter omkring den samme målsætning, så nummerer dem, således at de fremtræder adskilt og kan linkes til de implementeringsansvarlige i kolonne 7. Eksempelvis: 1) Læsehold med tre andre fra klassen to gange om ugen. 2) Højtlesning og samlæsning hver dag, brug af billedbøger (første række i bilagstabel 2.1).

5. kolonne: Tegn på målopfyldelse

Her formuleres en række "tegn" på eller "markører" af, at det mål, der er beskrevet, er opnået. Det kan være et enkelt eller flere, men antallet bør ikke overstige tre. "Tegnene" anvendes løbende til at evaluere, hvor langt man er kommet i arbejdet med hvert udviklingsmål. Formålet er at gøre udviklingen målbar, hvorfor tegnene skal være konkrete og observerbare. Et "tegn" kan observeres konkret gennem en test. Fx defineret som en minimumscore. Eksempelvis: Ord-til-billede-test med en score på 10 eller over. Testen foretages efter 10 uger (første række i bilagstabel 2.1). Det er imidlertid ikke alt, der kan eller bør testes, og så kan det være en udfordring at operationalisere en målsætning og definere synlige tegn tilstrækkeligt. En tommelfingerregel er her at tænke et "tegn" som en "adfærdsmarkør", dvs. hvordan barnet bør "opføre sig", når målsætningen er opfyldt. Se eksempler herpå i række to i bilagstabel 2.1). Eksempelvis: At Noah oftere deltager spontant i leg i frikvarteret. Det er generelt vigtigt at huske, at "tegnet" ikke knytter sig til, om indsatsen bliver gennemført eller ej, men udelukkende til, hvordan barnet udvikler sig.

Formuleringen af tegn på målopfyldelse er afgørende for, om teamet til næste teammøde kan vurdere, om der er sket progression, og dermed bestemme, om de skal fortsætte, ændre indsatsen eller opsætte nye mål.

6. kolonne: Tegnets score -1 til 3

Vurderingen af, om der er tegn på tilbage- eller fremgang i de aktuelle målsætninger, sker på hvert teammøde ud fra en karakterskala, som går fra -1 til 3 og er defineret som følgende:

- 3 = Tegn på målopfyldelse er tydelige
- 2 = Begyndende tegn på målopfyldelse
- 1 = Tegn på målopfyldelse er fraværende
- 0 = Tegn på målopfyldelse kan ikke vurderes: Der er ikke arbejdet tilstrækkeligt med mål

sætningen

- -1 = Der er nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage, og at situationen er forværret

Ud fra denne skala scorer teamet i fællesskab alle "tegn på målopfyldelse".

De enkelte "tegn", der er opstillet, scores individuelt (se eksempel i række to i bilagstabel 2.1). Scorerne erstattes løbende af de nye scorer, der gives på det efterfølgende møde, således at det altid kun er den seneste score, der fremgår af planen. "Tegn på målopfyldelse" scores første gang på mødet, efter at målsætningen er formuleret.

På baggrund af denne vurdering kan teamet løbende justere, påbegynde og afslutte målsætninger og indsatser i barnets LUKoP-plan. Der er ingen grænse for, hvor længe der kan arbejdes med en målsætning, men hvis der over en lang periode ikke opleves progression, kan det være hensigtsmæssigt fx at nedbryde målet i yderligere delmål, sætte ind med andre aktiviteter og/eller vurdere, om det er retvisende "tegn på målopfyldelse", der er identificeret.

Når "tegnene" opnår karakteren "3", er det et signal om, at det er hensigtsmæssigt at formulere nye målsætninger eller videreudvikle de gamle. Beskrivelsen af den nuværende målsætning (samt teksten fra de kolonner, der beskriver denne målsætning) flyttes da ud af den aktuelle LUKoP-plan til s. 3, og et nyt delmål formuleres.

Hvis der er flere "tegn på målopfyldelse" beskrevet under samme målsætning, og de ikke alle over tid opnår høje karakterer, kan dette også signalere andre mulige støttebehov. I eksemplet i bilagstabel 2.1 række to ses tre "tegn på målopfyldelse", hvoraf udviklingen er gået godt på to parametre, som scores til hhv. 3 og 2, hvorimod det sidste "tegn" (at Noah selv synes, at han har fået flere kammerater og er mere med i frikvarteret) ikke opnår mere end 1. I dette eksempel kunne noget tyde på, at problemet med oplevelsen af ensomhed for drengen Noah ikke kun er socialt, men også emotionelt.

Kolonne 7: Hvem gør hvad?

I denne rubrik noteres det, hvem der har ansvaret for at implementere de planlagte aktiviteter. Der kan sagtens være flere ansvarsindehavere for en enkelt aktivitet og forskellige ansvarlige for de forskellige planlagte aktiviteter. Derfor er det vigtigt at nummerere dem i overensstemmelse med nummereringen i kolonne 4, således at ansvarlige personer og aktiviteter er tydeligt sammenhængende. Eksempelvis: 1) Helle og Kirsten starter læsehold fra mandag den 02-04-2017. Kirsten sørger for materialer. 2) Kim og Janne skiftes til at læse med Noah derhjemme (første række i bilagstabel 2.1). Hvis der er flere ansvarlige for én indsats, så skal det om muligt beskrives, hvad de enkelte personer specifikt er ansvarlige for, således at indsatser ikke går i stå, fordi de praktiske omstændigheder var uklare.

Hvis der foreslås indsatser, der kræver godkendelse eller samarbejde med øvrigt personale, skal man sørge for, at de rette personer er til stede på mødet. Hvis ikke det er muligt, skal det beskrives, hvem der går videre med afklaringen, og der skal formuleres en alternativ indsats, så arbejdet med målsætningen ikke går i stå frem til næste møde, hvis den første indsats viser sig ikke at kunne lade sig gøre.

Den nederste rubrik på side 2 består af:

- **Barnets kommentarer**, hvor væsentlige pointer fra feedbacksessionen med barnet efter mødet kan noteres

- **Indtil næste opfølgningsmøde**, hvor teamet kan notere yderligere aftaler, fx om, at et teammedlem inviterer en anden faglærer med i teamet, eller hvem der orienterer skoleledelsen
- **Næste opfølgningsmøde**, som er vigtigt at udfylde til selve mødet – da det letter koordinationen for tovholderen.

Side 3 – Tidligere i LUKoP-forløbet: Afsluttede og bortfaldne målsætninger og indsatser

Side 3 ligner i sin opbygning side 2, men har til formål at indeholde de målsætninger og indsatser, der enten er opfyldt eller bortfaldet. Når dette sker, flyttes beskrivelserne fra den aktuelle LUKoP-plan til denne side, og det beskrives i de ekstra kolonner, hvornår og hvorfor målet eller indsatsen er afsluttet (markeret med fed i LUKoP-planen).

På samme måde flyttes løbende beskrivelser af **barnets situation** og **faglige støttebehov** fra den aktuelle LUKoP-plan på side 2 til den øverste rubrik på side 3, når de ikke længere er aktuelle. Denne side indeholder således barnets og LUKoP-forløbets historik.

Bilagstabel 2.2 er et konstrueret eksempel på et udsnit af en LUKoP-plan for drengen Noah, som illustrerer opbygningen af skemaet på side 3:

Bilagstabel 2.2 Eksempel på opbygning af skema i LUKoP-planen (side 3).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---------------------|--|--|---|---|---|---|---------------------------|--|
| Dato for afslutning | Årsag til afslutningen | Yderligere kommentarer | Udgangspunkt (specifikt og konkret) | Mål (specifikt og konkret) | Planlagt aktivitet | Tegn på målopfyldelse | Tegnets score (3 til -1*) | Hvem gør hvad? |
| 06-06-2017 | Læseholdet blev ikke etableret | Helle vil undersøge, om der er mulighed for at starte et hold efter sommerferien | Noah kan ikke alle bogstaverne i alfabetet | At Noah kan benævne alle bogstaver i alfabetet og genkende deres lyde | 1. Læsehold med tre andre fra klassen to gange om ugen | Ord-til-billede-test med score på 10 eller over. Testen foretages efter 10 uger. | -1 | 1. Helle og Kirsten starter læsehold fra mandag den 02-04-2017. Kirsten sørger for materialer. |
| 06-06-2017 | De strukturerede legegrupper afsluttes som planlagt og genoptages ikke efter sommerferien, da Noah er blevet rigtig god til at deltage spontant i leg og har opnået 3 i at deltage i legegrupperne | | Er ofte alene i frikvarteret, Noah har selv fortalt, at han føler sig ensom | At Noah får flere relationer i klassen og oplever, at han har venner i skolen | 1. Legegrupper i det store frikvarter tre gange om ugen frem til sommerferien | At Noah deltager engageret i legegrupperne (taler med de andre, accepterer regler, tager initiativ) | 3 | 1. Helle arrangerer legegrupper og koordinerer med gårdvagt |

Som det fremgår af bilagstabel 2.2, flyttes kun den af **indsatserne, der afsluttes**, såfremt der er flere. Teksten i de øvrige rubrikker forbliver naturligvis i den aktuelle LUKoP-plan på side 2, men kopieres til side 3 for at give konteksten til indsatsen, der afsluttes, og for at teamet kan gense, hvordan den sidste score for "tegn på målopfyldelse" faldt ud. Hvis det er **målsætninger, der af-**

sluttes, afsluttes alle indsatser omkring målsætningen som regel også, og indholdet af hele rækken flyttes da fra side 2 til side 3.

Såfremt der planlægges nye indsatser til at erstatte de gamle, tilføjes de i den aktuelle LUKoP-plan i stedet for dem, der nu er flyttet til side 3.

I bilagstabel 2.2 ses vores konstruerede aktuelle LUKoP-plan på side 2 for drengen Noah efter et LUKoP-teammøde, hvor to indsatser blev afsluttet (og flyttet til side 3). Læseholdet er blevet aflyst (række et), og de strukturerede legegrupper er gennemført og afsluttet.

I første række ses det, at læseholdsindsatsen blev erstattet af en ny aktivitet, men at tegnet for målopfyldelse er uændret. Omkring målsætningen for Noahs opbygning af et socialt netværk i skolen (ses i anden række) fortsætter den tilbageblivende aktivitet (legeaftaler uden for skolen), men den afsluttede indsats erstattes ikke af en anden. Under denne målsætning ses ligeledes på dette møde en udvikling i scoren på et af "tegnene" fra 1 til 2, og 1-tallet erstattes derfor i planen med et 2-tal. Noahs aktuelle LUKoP-plan efter dette møde ser dermed ud som i bilagstabel 2.3.

Bilagstabel 2.3 Eksempel på opbygning af skema i LUKoP-planen (side 4).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------|---|---|---|--|--|--|
| Dato | Udgangspunkt (specifikt og konkret) | Mål til næste møde (specifikt og konkret) | Planlagt aktivitet | Tegn på målopfyldelse | Tegnets score (3 til -1*) | Hvem gør hvad? |
| 06-06-2017 20-03-2017 | Noah kan ikke alle bogstaverne i alfabetet | At Noah kan benævne alle bogstaver i alfabetet og genkende deres lyde | 1. Træning i bogstavlyde og orddannelse med programmet 'Sneglehuset' to gange om ugen i fire uger 2. Højtlesning og samlæsning derhjemme 20 min. hver dag, brug af billed-bogstavbøger | Ord-til-billede-test med score på 10 eller over. Testen foretages efter 10 uger. | Ny målsætning, kan ikke scores på dette møde | 1. Kim sørger for, at programmet er installeret på Noahs iPad. Helle sætter Noah i gang i frilæsningsstiden i dansk. 2. Kim og Janne skiftes til at læse med Noah derhjemme |
| 17-12-2016 | Er ofte alene i frikvarteret. Noah har selv fortalt, at han føler sig ensom | At Noah får flere relationer i klassen og oplever, at han har venner i skolen | Flere legeaftaler efter skole og i weekenden, gerne mindst én om ugen | At Noah oftere deltager spontant i leg i frikvarteret At Noah selv synes, at han har fået flere kammerater og er mere med i legene i frikvartererne | 2 2 | Janne tager kontakt til andre forældre og inviterer på besøg, evt. sammen med børnenes forældre |

Den afsluttende LUKoP-plan

Forskellen på de løbende LUKoP-planer og den sidste i rækken er to tillægssider (side 4-5), som indeholder **et skema, der gengiver hovedresultaterne af første og anden kortlægning** og synliggør forskellen mellem resultaterne. Anvendes andre test til kortlægningerne end de foreslåede, kan dette ændres i skabelonen. Skemaet kan med fordel udfyldes af psykologen efter det afsluttende teammøde. Ligeledes indeholder **side 4 en rubrik, hvor det samlede forløb** beskrives i fællesskab af teamet, herunder hvad der var udgangspunktet til at begynde med, og hvad det primære fokus i LUKoP-forløbet har været. Derudover opsummeres **vigtige milepæle**, som har haft betydning for barnets udvikling og trivsel, fx et skoleskift. Slutteligt beskrives også teamets **frem-**

adrettede anbefalinger for barnets skolehverdag. Det kan være særlige opmærksomhedspunkter eller ønsket om andre interventioner. Efter det sidste teammøde renskriver og udsender psykologen den afsluttende LUKoP-plan til de øvrige teammedlemmer.

Den afsluttende LUKoP-plan (der indeholder alle dokumenter) kan efterfølgende være et samlet dokument over forløbet, og den kan deles med relevante fagpersoner, fx når barnet skifter afdeling og/eller lærerteam på skolen.

Bilag 3 METODEKATALOG – FAGLIGE INDSATSER

Formålet med LUKoP er at støtte barnets udvikling og læring – herunder i særdeleshed at understøtte dets faglige kompetencer. Mange børn i LUKoP har brug for ekstra støtte eller opmærksomhed på skoleaktiviteter, som normalvis betegnes som en naturlig del af alle børns skoleliv. Nogle af disse fokusområder er ikke beskrevet nærmere her, da de ikke kan beskrives som en særlig indsats eller metode – det kan fx være en beskrevet aktivitet som ”At barnet får øvet diktat hjemme med hjælp fra en voksen”.

I det følgende beskrives nogle af de faglige indsatser og aktiviteter, vi hyppigst har set anvendt eller diskuteret af teamene i forskningsforsøget med LUKoP-modellen. Beskrivelserne er inddelt i fagene dansk og matematik, da langt hovedparten af tiltagene vedrører disse to fag. Bilaget er udarbejdet i samarbejde med psykolog, Grethe Damon.

Dansk

I dansk har der gennemgående været fokus på at styrke børnenes læseevner – også som forudsætning for læring i andre fag. Mange børn i LUKoP har ikke haft alderssvarende ordforråd og læseevne, og har generelt været udfordret på deres sprogforståelse.

Dansk læsning og bogstavindlæring

Læsegrupper

Børn med særligt behov for en læsestøttende indsats kan i perioder undervises i mindre grupper eller små hold, tilpasset barnets niveau. Undervisningen kan foregå som supplerende undervisning eller i de skemalagte dansktimer. Læsegrupper kan også etableres som makkerlæsning i klassen, eller at børnene på skift træner højtlesning for hinanden to og to eller i små grupper.

Læseløft

”Læseløft” er en metode til læseundervisningen. Den bygger på Mary Clays metode, ”Reading Recovery”, og er blevet praktiseret i Danmark i flere år. Både ”Reading Recovery” (RR) og ”Læseløft” (LL) er tidlige læseindsatser, rettet mod elever på 1. og 2. klassetrin. RR er, i modsætning til LL, et beskyttet undervisningskoncept. Der er meget konkrete retningslinjer for, hvordan undervisningen forløber i RR, mens LL i højere grad arbejder med overordnede koncepter og har en mere pragmatisk udformning. I LL er målet, at alle børn skal kunne trække på fire typer af tekstinformationer: indhold, sætningsdannelse, visuelle ledetråde og fonologiske ledetråde. I løbet af et LL-forløb skal børnene lære at anvende alle fire strategityper fleksibelt. Elever til et LL-forløb udvælges blandt de usikre læsere i klassen. I Danmark kræves der ikke certificering eller yderligere kvalificering af lærerne, for at indsatsen må kaldes ”Læseløft”.

Fritidslæsning

De fleste skoler anbefaler generelt fritidslæsning minimum 20 minutter om dagen for alle børn, men særligt læseudfordrede børn har glæde af denne læsetræning. I mange LUKoP-forløb har fritidslæsning derfor været en indsats, støttet af plejeforældrene – ofte i samarbejde med barnets lærer. Teamene har understreget, at rammen om læsningen i fritiden skal være hyggelig, støttende og regelmæssig med henblik på at give barnet størst mulig appetit på læsningen og mest mulig træning. I mange tilfælde er det hensigtsmæssigt at nå frem til et tidspunkt på dagen, hvor både barn og plejeforældre kan se, at det vil være realistisk at få læst, fx lige efter aftensmaden eller i

køkkenet, mens der bliver lavet mad, hvis barnet kan læse selvstændigt, men skal have hjælp til svære eller ukendte ord. Mere information kan findes på fx: <http://frilaesning.dk>.

Forforståelse af læsetekst

At skabe forforståelse for den tekst, der skal læses, har været særlig vigtigt i mange LUKoP-forløb, da mange af børnene i projektet har været præget af mangelfuldt ordforråd og få erfaringer med at få læst højt. Mange af børnene har ikke oplevet at få læst historier højt, før de kom i plejefamilie eller skole, og har således kun begrænsede erfaringer med historiefortællingens univers. Det er derfor ekstra vigtigt at tale med børnene om de tekster, de forventes at skulle læse. Dette kan fx gøres gennem dialogisk læsning (se nedenfor).

Dialogisk læsning

Ved dialogisk læsning forstår man at læse på en måde, der inddrager børnene i fortællingens univers. Metoden er udviklet af den amerikanske forsker Grover J. Whitehurst og beskrevet i flere bøger. Eksempelvis i *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* redigeret af bl.a. Anne Van Kleeck. I stedet for en traditionel oplæsning, hvor børnene kun lytter, læser den voksne i dialogisk læsning på en måde, der skaber mere sprogligt samspil med børnene. Ved at stille spørgsmål og engagere børnene under læsningen bliver børnene udfordret og fastholdt, og de udvikler herigennem flere sproglige færdigheder.

Dialogisk læsning kan inddeles i tre faser, som er før læsning, under læsning og efter læsning:

Før læsningen:

1. Den voksne læser bogen, før der læses med barnet, som forberedelse til, hvad man vil tale med barnet om og spørge ind til i historien, når den læses sammen med barnet.
2. Bogen præsenteres for barnet: Forsiden og bagsiden vises frem, og der snakkes om, hvem der har skrevet og tegnet bogen.
3. Der stilles spørgsmål til barnet om bogens udseende.

Under læsningen:

1. Den voksne er åben for spørgsmål undervejs. Når barnet stiller spørgsmål, stoppes der op, og der tales om det, barnet spørger til.
2. Ved genlæsning vises bogen frem, og barnet opfordres til at fortælle det, det kan huske, fx ud fra billederne. Den voksne kan tilføje ny viden og stille uddybende spørgsmål.

Efter læsningen:

Der snakkes om indholdet, efter at bogen er lukket. Nye ord, som bogen indeholder, bringes i anvendelse. Metoden lægger desuden op til, at der iværksættes en aktivitet eller leg, der bygger på bogens univers.

Idéer til spørgsmål:

- Hvad tror du, at bogen/teksten handler om?
- Hvad tror du nu, der sker efter det?
- Hvis det var mig, ville jeg... Hvad ville du gøre?
- Hvad kunne man også have gjort i den situation?

Bogstavindlæring

Når børn endnu ikke har knækket læsekoden eller ikke sikkert kan genkende og adskille bogstaver og bogstavlyde, kan der suppleres med ekstra træning og leg, som giver alternative indlæringsmuligheder og mere sproglig opmærksomhed, som fx bogstavjagt i dagligdagen, apps med bogstavjagt, håndfonemer, kropsliggørelse, gå bogstaver på sjippetov og bage bogstaver i trylledej eller Fimo-ler. Andre muligheder er at arbejde med "Lydhuset" og træne bogstavernes lyde med spejl, så man kan se, hvor de ligger i munden (se fx lydhuset.dk), at hoppe bogstaver på tæppe, at lave kollager med enkeltbogstaver, illustreret med billeder og tegninger – kort sagt alt, hvad lærere, pædagoger, børn og plejeforældre kan finde på for at stimulere bogstavindlæring.

VAKS

VAKS (Vælg AfKodningsStrategi) har til formål at lære læseudfordrede eller dyslektiske børn fem forskellige læsestrategier: Lyd for lyd, Rim, Vokalalarm, Klip og Spion. Børnene lærer målrettede angrebsteknikker over for ukendte ord, hvor de skal vurdere, hvilken strategi der er mest velegnet i den pågældende situation. Målet er ikke blot, at barnet lærer at læse, men at det tillige får brugbar viden om, hvordan man læser. I VAKS lægges der vægt på, at det er strategier, der læres – ikke blot færdigheder. Materialet er udviklet af Elisabeth Arnbak og Ina Brostrøm og udgivet på Gyldendal Uddannelse.

Diverse materialer fra Specialpædagogisk Forlag

Fx Lydkursus fra "Sglaj", Lydsporet, Tryllestaven, Ballonskibet. Forskellige materialer med fokus på indlæring af de 120 mest almindelige småord.

Læs og forstå

Læs og forstå er en række små bøger og opgavehæfter, som støtter eleven i dennes læseudvikling. Sværhedsgraden er svagt stigende fra bog til bog. Materialet er udviklet af Laura Enevoldsen og Anton Nielsen, og udkommet på forlaget Alinea.

Digitale hjælpemidler

CD-Ord, MV Nordic (tidligere Mikroværkstedet), AppWriter, Wizkids

Dansk skriftligt

Skrive sammenhængende tekster

Mange børn i LUKoP har haft vanskeligt ved friere skriftlige opgaver. Her har det været en hjælp for børnene at få en mere konkret ramme for tekstproduktionen med henblik på at støtte dem til at skabe overblik over skriveprocessen – herunder at vide, hvad der er vigtigst, hvad der kommer først, hvad der er det næste, og hvordan skal det hele ende, inden selve skrivningen påbegyndes. Materialet *Stjernestøv og Guldkorn* af Görel Hydén, udgivet på Dansk Psykologisk Forlag, byder på mange konkrete skabeloner og tricks til at gøre arbejdet med skriftlig fremstilling mere håndgribeligt.

Dansk mundtligt

Dansk som andetsprog

I enkelte tilfælde har LUKoP-teams fundet det relevant at tilbyde undervisning, der ellers udbydes som "dansk som andetsprog" til børn, der var meget stærkt sprogligt understimulerede. Dette blev af lærere, plejeforældre og barnet selv vurderet til at have været en god hjælp.

Større deltagelse i mundtlig dansk

I adskillige LUKoP-forløb har børnene vist sig meget tilbageholdne med at deltage mundtligt i undervisningen generelt. Hovedindsatsen for at arbejde med mundtlig deltagelse har ligget i forhold til dansktimerne, men indsatsen kan også have været rettet mod andre fag. Der er som regel

iværksat støttende aktiviteter, både i plejefamilien og i undervisningen. Plejeforældrene har typisk haft til opgave at forberede barnet på, hvad han eller hun kunne sige fx til en læst tekst, som der på forhånd er snakket grundigt om derhjemme. Men det kan også være andre fortællinger, der er forberedt, fx en oplevelse, som barnet har haft, som det kan have relevans at fortælle om. Lærernes opgave er tilsvarende at sørge for at skabe det fornødne rum til, at barnet kan komme frem med det planlagte indlæg, og at spørge barnet, også selvom det ikke markerer. Nogle børn bliver så vant til ikke at sige noget i timerne, at det kan være endog meget vanskeligt for dem at få taget hul på det. I disse tilfælde kan det være hensigtsmæssigt at starte i en mindre gruppe, så barnet gradvist kan komme til at føle sig trygt ved at ytre sig og opleve, at de andre lytter.

Matematik

Generelt har fokus på matematik i LUKoP været centreret omkring at få titalssystemet, ti'er-venner (to positive tal, der tilsammen giver netop 10) og de fire grundlæggende regningsarter på plads. For mange af børnene har det desuden været vigtigt at blive guidet i forhold til, hvordan regneopgaver gribes an, herunder rækkefølge i opgaveløsningen, hvad der er vigtigst at fokusere på i en opgave samt eventuelt afdækning af de opgaver på en opgaveside, der ikke arbejdes med aktuelt, således at kun én opgave er synlig ad gangen. Dette kan være med til at fremme fokus samt gøre, at barnet undgår at føle sig overvældet af mængden af opgaver.

Matematikgrupper

Børn med særligt behov for en støttende indsats i matematik kan i perioder undervises i mindre grupper eller små hold med fokus på det enkelte barns særlige vanskeligheder. Undervisningen kan foregå som supplerende undervisning eller i de skemalagte matematiktimer.

Titalssystemet

Her er der arbejdet med centicubes, kilometertæller, taltavle, hoppet ti-tyve-tredive, løbet op og ned ad trapper, og hvad teamet ellers har kunnet finde på. Ofte har indsatsen været både i plejefamilien og i skolen.

Ti'er-venner

Formålet med at lære "10'er-vennerne" (to positive tal, der tilsammen giver netop 10) er gennem umiddelbar og hurtig genkendelse at lette regning med addition og subtraktion samt at sætte barnets forarbejdningshastighed op, bl.a. ved at frigøre barnet fra at tælle på fingre ved meget nemme regnestykker, som mere effektivt vil kunne holdes i hovedet. Her har der primært været arbejdet med fingre, vendespil og centicubes, men selvom der er arbejdet med konkrete materialer, er det vigtigt at understrege, at målet har været at slippe de konkrete materialer igen.

Tekststykker og procesnotater i matematik

Tekststykker i matematik kan for nogle børn være særligt vanskelige, dels fordi matematikopgaven "skjuler sig" i et stykke tekst, og dels fordi det kan komme til at fremstå som en ekstra "læsevanskelighed", fordi barnet ikke bare kan koncentrere sig om læsningen, men også skal finde opgavens problemstilling – og holde styr på en mængde informationer undervejs, samt kunne skelne mellem, hvad der er relevant, og hvad der er mindre vigtig information i teksten. Procesnotatet som strategi kan sommetider være en god hjælp til at komme gennem tekststykkerne. Mere information kan findes på: <http://www.undervis.dk/procesnotat>.

MatematikFessor

MatematikFessor er en onlineportal med opgaver og træning i matematik til alle klassetrin. Opgaverne spænder bredt, fra færdighedsregning, problemregning og geometriske opgaver til faglig læsning, aktiviteter og spil. MatematikFessor retter alle opgaver og registrerer automatisk alle akti-

viteter, hvilket giver barn, lærer og plejeforældre mulighed for at følge udviklingen og tilpasse opgaverne. MatematikFessor kan benyttes både hjemme og i skolen. Mere information kan findes på: <https://www.matematikfessor.dk>.

Bilag 4 METODEKATALOG – ANDRE UNDERSTØTTENDE INDSATSER

Metodekatalog – andre understøttende indsatser

Mange børn, særligt dem med komplekse vanskeligheder, har ikke kun brug for ekstra støtte i dansk og matematik, men har tillige gavn af understøttende indsatser af pædagogisk, kognitiv eller didaktisk karakter, som kan styrke deres almene udvikling og grundlæggende kompetencer.

I det følgende beskrives nogle af de indsatser og aktiviteter, vi har set hyppigst anvendt under forskningsforsøget med LUKoP-modellen. Bilaget er udarbejdet i samarbejde med psykolog, Grethe Damon.

Andre understøttende indsatser

Arbejdshukommelse

Mange børn i LUKoP har ved den indledende kortlægning vist sig at have udfordringer med arbejdshukommelsen. Arbejdshukommelsen er den del af vores hukommelse, som vi bruger til at fastholde og anvende en mængde information i kortere tid, mens den forarbejdes og siden evt. lagres i langtidshukommelsen. Arbejdshukommelsen er derfor central i al indlæring og afgørende for vores koncentrationsevne, og for at man kan undgå at blive distraheret og afledt fra det, man gerne vil have fokus på. En dårligt fungerende arbejdshukommelse kan komme til udtryk i form af indlæringsvanskeligheder og koncentrationsbesvær.

Computer- og tablet-programmer

Arbejdshukommelse kan trænes og styrkes. Der findes adskillige computer- og tablet-baserede programmer til hukommelsestræning. Det program, der hyppigst er anvendt i LUKoP-forløbene, er *Hukommelsesleg Flex* fra MV Nordic, som er et computerbaseret træningsprogram med øvelser i flere sværhedsgrader, som tilpasser sig barnets aktuelle niveau og bliver sværere, når barnet løser opgaverne korrekt, og lettere ved forkerte løsninger.

Repetitionsteknikker

En anden tilgang, anvendt i LUKoP, er træning af repetitionsteknikker. Dette kan også beskrives som træning i "opsummerende adfærd", hvor barnet, med hjælp fra en voksen og – evt. med visuel understøttelse – øver sig i at repetere essensen af netop gennemgået stof og andre ting, som barnet har brug for at huske på. Eksempelvis kan den voksne spørge til, hvad der er det vigtigste, hvad barnet skal gøre først, dernæst og til sidst, eller hvilke fem ting barnet skal huske på.

Leg og spil

Arbejdshukommelsen kan, særligt for de mindre børn, også trænes gennem leg og spil, bl.a. kimsleg, vendespil og sanglege, hvor der skal huskes og gentages frekvenser (fx. "Fader Abraham" og "Bjerget ligger langt ude i skoven").

Emotionel regulering/affektiv afstemning

Omsorgssvigtede og tidligt skadede børn vil ofte have vanskeligt ved at regulere deres følelser selv, og de kan derfor fremstå som fx overreagerende, udadreagerende eller passive, og de synes ofte at misforholde andres intentioner og følelsesudtryk. Man kan arbejde med affektregulering ved at hjælpe barnet til at sætte ord på følelser – både de følelser, som barnet viser, og dem, det ikke viser. Det kan fx ske ved at lægge sit stemmeleje roligt og støttende under barnets, hvis det er i

affekt: "Jeg kan godt se, at du er rigtig vred. Kom, jeg vil gerne hjælpe dig". Hvis barnet fx har svært ved at mærke smerte, varme eller kulde, kan man støtte den forventede følelse ved at udtrykke den selv. Hvis barnet har slået sig, men ikke giver udtryk for det, kan man forsøge at trøste, som om barnet græder: "Nårh, har du slået dig? Av av, det må gøre ondt?" i et indfølelse tonefald. Herigennem understøttes, at barnet kan begynde at opnå en fornemmelse af sig selv.

Guidning

Mange børn, hvis indre "styresystemer" (herunder deres eksekutive funktioner og affektregulering) af den ene eller den anden grund ikke fungerer optimalt, kan have stor gavn af positiv guidning. Med "positiv guidning" menes der, at forventninger og rammer for barnets adfærd udtrykkes tydeligt og direkte. Det er langt mere håndgribeligt for et barn at forstå, hvad det skal, og hvad der forventes af det, når det konkret får det forklaret. Det er ofte svært for et barn at ændre adfærd, når det blot får at vide, hvad det gør forkert, skal holde op med osv. Nogle børn har endvidere også gavn af visuel støtte, som fx en sekvens af tegninger, der viser dem, hvad de skal, i hvilken rækkefølge, hvor længe, og hvad de skal bagefter, mens andre har mere gavn af, at der er en voksen til stede, som kan guide dem verbalt og med kropssprog. Hvis barnet er meget impulsstyret eller har en meget dårligt fungerende arbejdshukommelse, kan det være nødvendigt med vedvarende og gentaget guidning i lang tid, før barnet får internaliseret den ønskede adfærd.

KAT- kassen

KAT-kassen er et værktøj til kognitiv-affektiv træning (KAT), udviklet af Annette Møller Nielsen, Kirsten Callesen og Tony Attwood, oprindeligt til arbejde med børn med autisme, men materialet kan med fordel også anvendes til børn med andre vanskeligheder, hvor der er behov for at tale om følelser, adfærd, socialt samspil, humør mv. med udgangspunkt i et konkret og illustrativt materiale. KAT-kassen er en mappe med en række visuelle symboler, plancher og figurer, som kan tydeliggøre samtalestrukturen og være et middel, som barnet dels kan udtrykke sine tanker og følelser igennem, og hvor det dels kan lære om følelser hos andre via tænkning, samtale og visuel støtte. KAT-kassen er udviklet som et redskab til at strukturere og konkretisere samtale med børn og unge med henblik på at løse konflikter, træne viden om hensigtsmæssig adfærd og lære børn at tale om tanker og følelser. Mappen suppleres med ressourcer fra et website (<http://www.cat-kit.com/da>), og med seneste udgave følger desuden en app. Der kan arbejdes med materialet i papirform og på PC/Mac og tablet. KAT-kassen er udgivet af Dansk Psykologisk Forlag (2002/2016).

Den narrative samtale

"Et narrativ" er en fortælling. Det narrative interview eller den narrative samtale er en samtaleform, hvor opbygning og udfoldelse af barnets fortælling er målet med samtalen, og den voksnes (interviewerens) spørgen er rettet mod at udforske barnets egen fortælling og ikke mod at opnå svar på konkrete spørgsmål. Hverdagen er fyldt med historier og oplevelser, og en væsentlig pointe i den narrative tilgang er at blive bevidst om karakteren og virkningen af disse historier, der fylder vores hverdag, da de menes at skabe vores selvfortælling og dermed selvforståelse. Den narrative samtale kan anvendes til at udforske barnets selvfortælling og ligeledes til at anspore til forandring. Hvis barnet fx har en tendens til at udtrykke sig negativt om sig selv, kan det være sigtet med en narrativ samtale at ændre barnets selvbillede gennem en forandring af barnets narrativ. Mere inspiration om narrative samtaleteknikker kan findes på: www.dispuk.dk.

Det bør bemærkes, at interview og andre samtalebaserede aktiviteter forudsætter, at barnet har en rimelig sprogforståelse og yderligere kan benævne forskellige affektive tilstande, det oplever, for at kunne beskrive sig selv.

Sprogstimulering

Børn, som har oplevet omsorgssvigt i de tidlige år, vil ofte være understimulerede på flere områder, herunder det sproglige. Børnene vil ofte have mangelfulde begreber og overbegreber og vil ikke have opnået et for alderen forventeligt ekspressivt sprog. Det er vigtigt, at de voksne omkring barnet er opmærksomme på dette og sørger for at stimulere barnet sprogligt. Dette gøres gennem samtale i hverdagen, højtlesning og samtale om læst tekst, og ved at den voksne henleder barnets opmærksomhed på, hvordan ord og begreber hænger sammen i meningsdannende enheder. Eksempler på sådanne sammenhænge findes i den måde, vores verden er organiseret på, fx den måde, hvorpå varerne i et supermarked inddeles i kategorier som mejeriprodukter, kød, ost, brød, mel og gryn osv. Et mere avanceret eksempel kunne være den måde, som den svenske læge, botaniker og zoolog Linné i 1700-tallet ordnede og kategoriserede dyr og planter i riger, ordner, slægter og arter på.

Passiv sprogstimulering er, når barnet hører nye ord og deres betydning og dermed udvider sine begreber. Gode fif til passiv sprogstimulering er:

- Læs højt for barnet.
- Brug selv sproget nuanceret – brug f.eks. mange tillægsord, når du taler med barnet.
- Giv dig tid til at svare uddybende, når barnet spørger dig om noget.

Aktiv sprogstimulering er, når barnet lærer at bruge sproget aktivt og anvende nye ord og deres betydning. Gode fif til aktiv sprogstimulering er:

- Når barnet taler, så spørg ind og få det til at beskrive mere og uddybe, hvad det mener.
- Giv barnet tid til at formulere sig og veje sine ord, når det fortæller.
- Når der læses (både højt for barnet, og når barnet læser alene), så tal med barnet om, hvad der er blevet læst. I denne oversigt over indsatser findes også en kort vejledning til "dialogisk læsning" som en måde at tale sammen om det læste på.

Positiv forstærkning/adfærdsregulering

Mange børn med socioemotionelle eller eksekutive vanskeligheder kan have svært ved social interaktion. Hvis barnet har store vanskeligheder med at omgås andre børn, kan social adfærdstræning anvendes som øvelse i det sociale samspil samt i forhold til planlægning og strukturering af barnets dag. Metoden bygger på den grundtanke, at læringen sker gennem motivation og forstærkning (belønning) af positiv adfærd. Det er vigtigt, at det altid er positiv adfærd, der belønnes, og ikke uønsket adfærd som straffes – dels fordi straf forhindrer forståelse og dermed oplevelse af meningsfuldhed, og dels fordi det er langt lettere for barnet at følge positive anvisninger af ønsket adfærd, end det er at undgå en adfærd, som vurderes uhensigtsmæssig af andre, men som måske er yderst meningsfuld for barnet selv. En del af udfordringerne for børn med eksekutive vanskeligheder og mangelfuld affektregulering er, at de kan have vanskeligt ved at forestille sig konsekvenser af egen adfærd samt ved at forestille sig andres perspektiv (ringe mentaliseringsevne). Belønning og anden positiv forstærkning kan generere en umiddelbar motivation hos barnet. Derfor starter den sociale adfærdstræning med at forstærke hensigtsmæssig adfærd. Ved at opleve, at den tilsigtede adfærd belønnes, fx med ros og anerkendelse, kan barnet opnå indsigt i den nye adfærd som meningsfuld og hensigtsmæssig. Målet med den positive forstærkning er, at den over tid kan komme til at give mening for barnet selv, således at den ydre forstærkning med tiden kan afløses af indre motivation. Belønninger kan være sociale i form af fx ros eller øget autonomi, men belønningen kan også være materiel, fx i form af et system, hvor barnet modtager klistermærker med smiley-ansigter for bestemte handlinger. Det er dog vigtigt, at materielle belønninger ikke opnår et niveau, hvor belønningen ikke længere er en forstærkning af motivationen, men det pri-

mære formål for barnet. Ligeledes bør adfærdstræning ikke stå alene, men supplere andre typer af indsatser, rettet mod barnets affektregulering og sociale kompetencer.

Struktur

De fleste børn kan godt lide, at hverdagen omkring dem er struktureret nok til, at de ved, hvad de skal hvornår. I en klasse med mange børn er det særlig vigtigt, at der er nogle spilleregler for, hvad man må hvornår og hvor. Hvis det enkelte barn har særlige vanskeligheder med at få overblik over situationer, kan en detaljeret struktur fungere som kompenserende strategi. Man bygger situationer og dagsstruktur op af "elementer", som formidles visuelt og verbalt. Graden af struktur tilpasses det enkelte barn. Også midlet til at skabe struktur skal tilpasses barnet, fx med Boardmarker, flowcharts, kalender eller andet. Hvis barnet kan læse, er tekst fint og piktogrammer ofte ikke nødvendige. For nogle børn er det nok, at der punkt for punkt skrives på tavlen, hvad der skal ske i den pågældende time. Der findes også forskellige apps, fx Mobilize Me, der kan være en god hjælp, hvis barnet har brug for hjælp til at strukturere sin hverdag.

I hele klasser kan der fx arbejdes efter systemet "Ugeskemarevolutionen". Ugeskemarevolutionen er et system til undervisningsdifferentiering, klasseledelse og inklusion, udviklet af Karina Winther (Theill og Winther, 2012).

Tegneseriemetode

Denne metode tager udgangspunkt i konkrete begivenheder, som barnet har deltaget i, som er blevet problematiske (i større eller mindre grad), og som kan indeholde et læringselement. Det kan fx være i forbindelse med konfliktsituationer mellem barnet og andre børn i klassen. Metoden kan anvendes i arbejdet med at øve barnet i at skifte fra eget perspektiv til andres. Metoden egner sig til efterbearbejdning og som forberedelse på tilsvarende situationer, og den rummer en del faste elementer: Den voksne tegner i skitseform og afdækker tale, tanker og følelser sammen med barnet med det sigte, at begge parter kan blive klogere på begivenheden. Man afslutter med et fremtidsperspektiv, og den voksne takker barnet for bidraget. Der er således faste elementer i metoden, men der er også rig mulighed for variation. Se mere om metoden bl.a. i *KRAP – metoder og redskaber* af Lene Metner og Peter Bilgrav, udgivet af Dafolo.

Visuel støtte

Anvisninger og struktur kan gøres tydelig i form af visuel støtte, og det samme gælder regler. Man kan benytte visuel støtte i form af præfabrikerede systemer, fx piktogrammer (billedlige anvisninger), men visuel støtte er også, når læreren skriver op på tavlen i punktform, hvad der skal ske i løbet af timen. En lille strimmel på elevens bord med anvisende tekst eller billeder kan også være en stor hjælp. Visuel støtte kan give barnet den tryghed, det er at vide præcis, hvad det er, man skal, og hvad der forventes af én. Dette kan afhjælpe mange gentagelser og diskussioner, fordi den voksne kan henvise til den visuelle struktur i stedet for at blive ved med at gentage, at eleven fx skal sidde på sin plads og lytte. Nogle børn har tillige brug for en afgrænsning af omfanget af det, der skal ske (hvor længe og hvor meget) – i sådanne tilfælde kan konkrete tidsangivelser være en hjælp. Også i konkret opgaveløsning kan visuel støtte være en hjælp som en form for "køreplan" for problemløsningen: Hvad skal man først? Hvad skal man så? Hvad skal man gøre til sidst? Hvad skal man gøre, når man er færdig? Hvis barnet kan læse, er der ofte ikke grund til at bruge piktogrammer for at lave visuel støtte.

Psykoedukation

Psykoedukation er undervisning af personer og deres pårørende i vigtige aspekter af forskellige problemstillinger, tilstande og lidelser, som har til formål at give vished og afklaring omkring fx symptomer og udløsende faktorer, så den berørte og dennes pårørende bedre kan håndtere og forstå det, de lever med eller behandles for. I LUKoP er psykoedukation i mindre omfang blevet

brugt til at informere teamets medlemmer om nogle af de problemstillinger, som børnene lever med, fx udviklingsforstyrrelser.

LITTERATUR

- Andersen, D., M.D. Mortensen & M. Neerbek (2008): *Anbragte børns undervisning: Sammenfatning af tre delrapporter*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:26.
- Ankestyrelsen (2016): *Anbringelsesstatistik. Årsstatistik 2015*. København: Ankestyrelsen.
- Berlin, M., B. Vinnerljung & A. Hjern (2011): "School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care". *Children and Youth Services Review*, 33(12), s. 2489-2497.
- Berridge, D. (2012): "Educating young people in care: What have we learned?". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1171-1175.
- Blome, W.W. (1997): "What Happens to Foster Kids: Educational Experiences of a Random Sample of Foster Care Young People, and a Matched Group of Non-foster Care Young People". *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, s. 41-53.
- Cashmore, J. & M. Paxman (1996): *Wards Leaving Care A longitudinal study*. Sydney, NSW: Department of Community Services.
- Clausen, S. & L.B. Kristoffersen (2008): *Barneverns klienter i Norge 1990–2005: En longitudinell studie [Child welfare clients in Norway 1990–2005: a longitudinal study]*. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport 3/08.
- Courtney, M.E. & A. Dworsky (2006): "Early Outcomes for Young Adults transitioning from Out-of-Home Care in the USA". *Child and Family Social Work*, 11, s. 209-219.
- Courtney, M., I. Piliavin, A. Grogan-Kaylor & A. Nesmith (2001): "Foster Young People Transitions to Adulthood: A Longitudinal View of Young People Leaving Care". *Child Welfare*, 80, s. 685-717.
- Egelund, T., P.S. Christensen, T.B. Jakobsen, T. Jensen & R. Olsen (2009): *Anbragte børn og unge – En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 09:24.
- Egelund, T., D. Andersen, A.-D. Hestbæk, M. Lausten, L. Knudsen, R. Fuglsang & F. Gerstoff (2008): *Anbragte børns udvikling og vilkår – Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:23.
- Evans, R., S. Hallett, A. Rees & L. Roberts (2016): "The acceptability of educational Interventions: Qualitative evidence from children and young people in care". *Children and Youth Services Review*, 71, s. 68-76.
- Fernandez, E. (2008): "Unravelling Emotional, Behavioural and Educational Outcomes in a Longitudinal Study of Children in Foster Care". *British Journal of Social Work*, 38, s. 1283-1301.
- Flynn, R.J., N.G. Tessier & D. Coulombe (2013): "Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses". *European Journal Of Social Work*, 16(1), s. 70-87.

- Flynn, R.J. & C. Biro (1998): "Comparing developmental outcomes for children in care with those for other children in Canada". *Children & Society*, 12, s. 228-233.
- Forsman, H. & B. Vinnerljung (2012): "Interventions Aiming to Improve School Achievements of Children in Out-of-Home Care: A Scoping Review". *Children and Youth Services Review*, 34, s. 1084-1091.
- Jackson, S. & C. Cameron (2012): "Leaving care: Looking ahead and aiming higher". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1107-1114.
- Johnson-Reid, M. & R.P. Barth (2000): "From Placement to Prison: The Path to Adolescent Incarceration from Child Welfare Supervised Foster or Group Care". *Children and Youth Services Review*, 22(7), s. 493-516.
- Lausten, M., S. Frederiksen, F.R. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson (2015): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:42.
- Lausten, M., D. Andersen, S.P. Roede & A.A. Nielsen (2013): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 13:07.
- Miller, M., R. Flynn, & G. Vandermeulen, G. (2008): *Looking after children in Ontario: Good parenting, good outcomes. Ontario Provincial Report (Year Six). Reports for 0-4, 5-9, 10-15, and 16-20 year olds*. Ottawa, ON: Centre for Research on Educational and Community Services, University of Ottawa.
- Nielsen, A.M., Callesen, K., Attwood, T. & Ellermann, M. (2016): *KAT-KASSEN: Kognitiv Affektiv Træning*, 2. udgave, København K: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, A.M., K. Callesen & T. Attwood (2002): *KAT-KASSEN: Kognitiv Affektiv Træning*, 1. udgave, København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pecora, P.J. (2012): "Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success". *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1121-1129.
- Pecora, P., R. Kessler, K. O'Brien, C.R. White, J. Williams, E. Hiripi, D. English, J. White & M.A. Herrick (2006): "Educational and Employment Outcomes of Adults Formerly Placed in Foster Care: Results From the Northwest Foster Care Alumni Study". *Children and Youth Services Review*, 28, s. 1459-81.
- Tideman, E., B. Vinnerljung, K. Hintza & A.A. Isaksson (2011): "Improving Foster Children's School Achievements: Promising Results from a Swedish Intensive Study". *Adoption & Fostering*, 35(1), s. 44-56.
- Tördon, R., B. Vinnerljung & U. Axelsson (2014): "Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study". *Adoption & Fostering*, 38(1), s. 37-48.
- Trout, A.L., J. Hagaman, K. Casey, R. Reid & M.H. Epstein (2008): "The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature". *Children and Youth Services Review*, 30, s. 979-994.
- Vinnerljung, B. (1996): *Fosterbarn som vuxna [Foster children as adults]*, Lund: Arkiv Förlag.

Vinnerljung, B. & M. Sallnäs (2008): "Into Adulthood: A Follow-Up Study of 718 Young People who were Placed in Out-of-Home Care during their Teens". *Child & Family Social Work*, 13(2), s. 144-155.

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD