

Rapport

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport II

Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen



Luna Kragh Andersen & Misja Eiberg

Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport II. Et implementeringsstudie af LUKoP-modellen

© VIVE & forfatterne, 2018

e-ISBN: 978-87-7119-482-1

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

Fra forskningen ved vi, at anbragte børn både har flere og mere alvorlige skoleproblemer end ikke-anbragte i forhold til indlæring, adfærd og sociale relationer, og at de ofte ikke kommer lige så langt i uddannelsessystemet som deres jævnaldrende. Derfor er der brug for ekstra skolestøtte til anbragte børn for at øge deres skoletrivsel og sikre dem bedre uddannelsesmuligheder, men vi har kun begrænset viden om, hvad der virker.

Forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" har afprøvet to skolestøttende interventioner, som netop har til formål at forbedre de anbragtes faglige, sociale og kognitive evner. Projektet er finansieret af Børne og Socialministeriet. I denne rapport undersøges implementeringen af den ene af disse interventioner, kaldet "LUKoP-modellen", mens selve effekten af indsatsen undersøges i delrapport I med titlen "Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport I: Et effektstudie (Eiberg, Andersen & Sonne-Schmidt, 2017). En manual til implementering af LUKoP-modellen findes i udgivelsen "Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport III: En manual til LUKoP-modellen." (Eiberg & Andersen, 2017). LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik og er inspireret af det svenske SkolFam-program, som er en manualbaseret samarbejdsmodel. Netop fordi LUKoP ikke tidligere har været afprøvet i dansk kontekst, er det væsentligt at undersøge, i hvilken grad det er lykkedes at implementere modellen succesfuldt.

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

Vi takker desuden både 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 videnskabelig assistent, cand.scient.soc. Luna Kragh Andersen og projektleder og ph.d.-studerende, cand.psych. Misja Eiberg.

København, januar 2018
Torben Tranæs

INDHOLD

SAMMENFATNING	7
1 INTRODUCTION	19
1.1 Formål	19
1.2 Rapportens opbygning	20
1.3 Baggrund: anbragte børns skolegang og udfordringer	20
1.4 Skolestøtte til børn i familiepleje – et randomiseret kontrolleret forsøg i Danmark	21
1.5 Hvad er LUKoP-modellen?	24
1.6 Teammedlemmernes rolle i LUKoP-forløbet	27
2 METODE OG DATAGRUNDLAG	29
2.1 Kvantitative metoder	29
2.2 Kvalitative metoder	30
3 LUKOP-MODELLENS FIDELITET	33
3.1 Implementeringens kontekst: LUKoP, skolereform og inklusionslov	33
3.2 Hvad er "fidelitet", og hvordan måler vi det?	33
3.3 Teamsammensætningen i LUKoP-modellen	34
3.4 Kortlægning af barnets styrker og vanskeligheder	35
3.5 Afholdelse af LUKoP-møder	36
3.6 Gennemførelse af feedbacksessioner	38
3.7 Opsummering	40
4 MANGLENDE SAMMENHÆNG I LUKOP-FORLØBENE	41
4.1 Sammenbrud i LUKoP-forløbet – en case	41
4.2 Faktorer, som har indflydelse på kontinuiteten	46
4.3 Opsummering	49
5 FEEDBACK TIL BARNET	51
5.1 Deltagelse i feedbacksessioner	51
5.2 Feedbackmetoder	52
5.3 Hvem giver feedback?	53
5.4 Indholdet af feedbacksessionen	54
5.5 Når barnet ikke deltager i feedbacksessionen	55
5.6 LUKoP-teamets vurdering af feedbacksessionen	56
5.7 Børnenes håndtering af feedbacksessionen	58
5.8 Er barnet modtager eller deltager?	58
5.9 Opsummering	59
6 LUKOP-PLANEN SOM INTERVENTIONS-VÆRKTØJ	61
6.1 Målsætninger	62
6.2 Hvilke aktiviteter arbejdes der med?	72
6.3 Hvem implementerer aktiviteterne?	75
6.4 Vurdering af progressionen i målsætningerne	83

6.5	Opsummering	89
7	TEAMSAMMENSÆTNING	93
7.1	Kontaktlæreren	93
7.2	Speciallæreren	96
7.3	Plejeforældrene.....	101
7.4	Skoleledelsen.....	104
7.5	Sagsbehandlere og familieplejekonsulenterne.....	106
7.6	Opsummering	107
8	TEAMLEDELSE OG PSYKOLOGENS ROLLE	109
8.1	Psykologer som teamledere	109
8.2	Opsummering	117
Bilag 1	LUKOP-PLANSKABELON.....	119
Bilag 2	EVALUERING.....	121
	LITTERATUR	129

SAMMENFATNING

Baggrund og formål

I denne rapport undersøger vi implementeringen af en skolestøttende indsats til børn i folkeskolen i 1.-7. klasse, der er anbragt i familiepleje. Både den danske og den internationale forskning har dokumenteret, at børn, der er anbragt uden for hjemmet, har flere udfordringer med bl.a. sundhed, mentalt helbred og uddannelse end deres jævnaldrende. Dette gælder både i tiden, mens de er anbragt, men også ind i voksenlivet. Blandt andet ved vi, at anbragte børn generelt klarer sig dårligere i skolen. De har oftere faglige vanskeligheder og sociale udfordringer og trives ofte dårligere end andre børn. Ligeledes opnår væsentligt færre anbragte og tidligere anbragte børn og unge folkeskolens afgangseksamen, og færre kommer videre i ungdomsuddannelse end deres jævnaldrende. Dette gælder både børn, der er anbragt i familiepleje, og børn i andre typer af anbringelse. Fordi vi ved, at børn, der igennem hele eller dele af deres barndom er anbragt uden for hjemmet, har en øget risiko for skolevanskeligheder, er der særligt behov for at yde ekstra skolestøtte til denne gruppe af børn – både for at øge deres skoletrivsel i barndommen og for at sikre dem bedre muligheder for et voksenliv med uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning.

11.049 børn var ved udgangen af 2015 anbragt uden for hjemmet – heraf var 62 pct. anbragt i familiepleje (Ankestyrelsen, 2016). Forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje" er et randomiseret kontrolleret forsøg med det formål at undersøge, hvordan man kan påvirke anbragte børns skolegang og udvikling i en positiv retning gennem skolestøtte. Derfor blev to skolestøttende interventioner afprøvet fra sommeren 2014 frem til sommeren 2016 med det formål at løfte børnenes faglige niveau i læsning og matematik samt udvikle børnenes sociale og kognitive kompetencer. Den ene intervention er en hjemmebaseret indsats, kaldet "Forældre som lektiehjælpere" (FsL), hvor plejeforældrene efter et kursus træner fagligt med barnet derhjemme. Den anden intervention er en skolebaseret indsats, kaldet "LUKoP", som er en model, der bygger på samarbejde mellem fagprofessionelle og barnets plejeforældre, som implementeres på barnets skole. Dette er nummer to ud af fire delrapporter, som omhandler forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje", hvor vi undersøger implementeringen af den skolebaserede indsats LUKoP. I delrapport I fremlægges effektstudiet af de to interventioner, mens delrapport III er udarbejdet som en manual med guidelines til, hvordan LUKoP-modellen implementeres i praksis. Delrapport IV omhandler implementeringen af indsatsen "FsL".

Hovedresultatet af effektanalysen i delrapport I viste, at LUKoP-modellen havde effekt på børnenes læsehastighed og kognitive formåen, herunder på børnenes IQ og sproglige udvikling. Der sås således kun meget begrænset effekt på børnenes faglige kompetencer, men særligt positive resultater i forhold til børnenes almene kognitive udvikling. Da LUKoP ikke tidligere har været afprøvet i dansk kontekst, er det særligt relevant at undersøge, i hvilken grad det er lykkedes at implementere LUKoP succesfuldt. Resultatet af implementeringsundersøgelsen er relevant for at underbygge resultatet af effektanalysen i delrapport I, men det bidrager også til at klarlægge eventuelle faldgruber, og det kan endvidere give erfaringer, som kan være gavnlige i en fremtidig implementering af modellen.

LUKoP-modellen har under forsøget været implementeret på 43 forskellige folkeskoler, fordelt på 18 kommuner i Danmark, og i alt har 48 børn i alderen 6-14 år modtaget indsatsen.

LUKoP-modellen

LUKoP er en manualbaseret interventionsmodel, inspireret af en lignende indsats fra Sverige, kaldet SkolFam (Tideman m.fl. 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014). LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik, og modellen er baseret på et LUKoP-team, bestående af barnets plejeforældre, en speciallærer, barnets kontaktlærer og en psykolog, der samarbejder om at planlægge og udføre en individuelt tilrettelagt skolestøttende indsats for barnet, som tager højde for det samspil, der kan være mellem faglige, kognitive og sociale faktorer. Indsatsen evalueres systematisk og tilpasses løbende over en periode på 18 måneder. I LUKoP-modellen er det selve teamsamarbejdet og organiseringen af interventionen, der er beskrevet og standardiseret, hvorimod de skolestøttende tiltag og aktiviteter i barnets hverdag er individuelt tilrettelagt af de enkelte LUKoP-teams.

Indsatsen indledes med, at psykologen, i samarbejde med speciallæreren i teamet, laver en kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale styrker og udfordringer. Kortlægningen udføres med standardiserede, validerede instrumenter for at få mest mulig systematisk viden om barnets udviklingsbehov, så teamet i fællesskab kan finde frem til den rette skolestøtte til barnet. Efter den indledende kortlægning afholdes to formøder, hvor psykologen og speciallæreren bearbejder resultatet af kortlægningen, og udfaldet af kortlægningen formidles til det øvrige team på det første teammøde. På baggrund heraf udarbejder teamet i fællesskab en LUKoP-plan for barnet, som beskriver de udviklingsmål, man vil arbejde med, hvilke skolestøttende aktiviteter der skal igangsættes, hvordan målsætningerne løbende skal evalueres, samt hvem der skal implementere de planlagte aktiviteter. LUKoP-planen er baseret på en standardiseret skabelon, men indholdet af planen er individuelt og tilpasses barnets behov og den enkelte skoles muligheder. Herefter mødes LUKoP-teamet hver 3. måned (i alt seks gange) for at evaluere målsætninger og aktiviteter samt løbende tilpasse LUKoP-planen til barnets udvikling og støttebehov.

De skolestøttende aktiviteter udføres i hverdagen af skolen og plejefamilien, mens psykologen er mødeleder og primært har en vejledende funktion i LUKoP-teamet. Psykologen i teamet var under forskningsprojektet stillet til rådighed af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Efter hvert teammøde afholdes en feedbacksession med barnet. Feedback i LUKoP har til formål at give barnet en tilbagemelding på kortlægningen samt delagtiggøre det i de indsatser, som LUKoP-teamet gerne vil igangsætte. De løbende feedbacksessioner giver mulighed for, at teamet kan tilpasse indsatsen til barnets præferencer og ønsker og følge med i, hvordan barnet trives og oplever de igangværende aktiviteter gennem hele forløbet. Forud for det sidste teammøde foretages kortlægningen af barnet igen med samme test som i første kortlægning, og resultaterne sammenlignes, for at teamet kan evaluere barnets udvikling gennem forløbet samt identificere et eventuelt fortsat støttebehov.

Resultater

I det følgende præsenteres rapportens hovedresultater, som er inddelt i følgende områder:

- Implementeringsgraden (dvs. i hvilken grad LUKoP-modellen er implementeret efter forskrifterne)
- Kontinuitet i LUKoP-forløbene
- Brug af feedback til barnet
- Arbejdet med målsætninger og indsatser i LUKoP-teamene
- Teamsammensætningen

- Psykologens rolle som teamleder

Implementeringsgraden

Implementeringsgraden i LUKoP-modellen er afhængig af etablering af LUKoP-teamstrukturen samt organiseringen af interventionen, herunder afholdelse af de løbende, faste teammøder og feedbacksessioner med børnene, anvendelse af LUKoP-planskabelonen samt kortlægningerne ved opstart og afslutning af forløbene. Undersøgelsen viser, at der er opnået en høj implementeringsgrad på stort set alle parametre i LUKoP-modellen. Det er lykkedes for to tredjedele af de i alt 48 LUKoP-teams at leve op til kravet om, at der fast skal deltage en kontaktlærer, en speciallærer, barnets plejeforældre samt en psykolog i LUKoP-teamet. Samtidig har 57 pct. af teamene i større eller mindre omfang inddraget øvrige fagpersoner i forløbet, ligesom samtlige børn fået foretaget den indledende og en afsluttende faglig og psykologisk kortlægning.

Inden opstarten af LUKoP-forløbet skulle der afholdes to formøder mellem psykologen og speciallæreren. Disse møder er afholdt i alle teams, men i 10 tilfælde har enten ét eller begge formøder været afholdt uden speciallærerens tilstedeværelse, fordi han/hun ikke har været informeret tilstrækkeligt om mødets formål eller har været forhindret i at deltage. I disse tilfælde er formøderne afholdt mellem psykologen og kontaktlæreren eller skolelederen. LUKoP-forløbet består endvidere af seks teammøder, afholdt cirka hver 3. måned, og disse seks møder er ligeledes alle blevet afholdt i samtlige teams.

I forlængelse af hvert teammøde var der planlagt en feedbacksession med barnet. I 48 pct. af forløbene blev feedbacksessionen gennemført efter hvert teammøde, mens feedbacksessionerne i 52 pct. af tilfældene ikke blev afholdt fast. Dog har kun enkelte børn slet ikke deltaget i sessionerne på noget tidspunkt.

Afslutningsvist ser vi, at alle teamene har anvendt LUKoP-planskabelonen og har udfyldt og opdateret planen på samtlige teammøder, ligesom de har anvendt skabelonen som udgangspunkt for dialogen om barnet og indsatserne under møderne.

Kontinuitet i LUKoP-forløbene

En skolestøttende indsats, der skal forløbe og udvikles gennem 18 måneder, kræver kontinuitet. Dette kan være en udfordring i en travl skolehverdag og særligt omkring anbragte børn, hvis hjemmesituation kan være mere ustabil end andre børns (fx ændringer i anbringelsen eller hjemgivelse), og som oftere end andre børn oplever skoleskift. Der kan således være mange grunde til, at der opstår brud på kontinuiteten i LUKoP-forløbene, som betyder, at de skolestøttende aktiviteter i større eller mindre grad kompromitteres eller afbrydes. I alt har vi identificeret fire faktorer, som har betydning for kontinuiteten:

- Manglende vidensgrundlag: Uden den nødvendige viden om, hvordan indsatserne fungerer i hverdagen, kan teamet ikke evaluere progressionen i aktuelle målsætninger eller formulere nye, hvilket kan forsinke indsatsen eller sætte den helt i stå. Sådanne situationer opstår, når relevante lærere ikke deltager i teammøderne, eller når teamet ikke har fået indhentet den nødvendige information fra barnets øvrige lærere. Udsiftning af nøglepersoner i teamet uden overlevering til de nye teammedlemmer kan også være en afgørende årsag til, at viden i teamet går tabt. Det kan fx ske, når der sker strukturelle ændringer på skolerne, som har konsekvenser for ansættelsesforholdene på skolen, eller hvis barnet får nye lærere i forbindelse med fx årgangsskift eller skoleskift.

- Manglende beslutningskompetence: Hvis skoleledelsen ikke deltager i teammøderne eller ikke uddelegerer visse beslutningskompetencer til de øvrige teammedlemmer, kan det betyde, at ledelsesmæssige beslutninger ikke kan afklares under teammødet, og at implementeringen af indsatsen efterfølgende går i stå. Oftest drejer det sig om afklaring af resurse-mæssige spørgsmål, som fx indkøb af et bestemt undervisningsmateriale eller muligheden for støttetimer til barnet.
- Begrænsede resurser på skolerne: Skolerne har ikke ubegrænsede midler og må derfor prioritere, hvor disse skal bruges. Det kan få konsekvenser for mulighederne for at iværksætte aktiviteter, hvis der ikke kan afsættes den nødvendige tid og resurser til, at lærerne og/eller speciallærerne kan implementere aktiviteterne med barnet i hverdagen.
- Omstændigheder omkring den biologiske familie: Barnets relation til den biologiske familie kan i varierende grad spille ind i forhold til kontinuiteten i de indsatser, man har iværksat i LUKoP-forløbet. Vi ser, at omstændigheder omkring den biologiske familie kan påvirke barnet så meget, at LUKoP-indsatsen i nogle perioder må sættes i bero eller skifte kurs.

Brug af feedback til barnet

Som vi så tidligere, blev feedbacksessionen kun gennemført efter alle teammøder i knap halvdele af de 48 LUKoP-forløb. Derfor har vi undersøgt, hvordan teamene i praksis har inddraget børnene under selve feedbacksessionerne, men også hvordan LUKoP-teamene har grebet situationen an i den anden halvdel af forløbene, hvor man har valgt at gøre noget andet end at gennemføre den ellers planlagte feedbacksession. I alt har vi identificeret tre forskellige "feedbackmetoder", hvoraf den ene er den oprindeligt planlagte feedbacksession, mens de to resterende metoder repræsenterer alternative måder at give feedback til barnet på:

- "Feedbacksession", hvor barnet deltager i den planlagte feedbacksession i forlængelse af teammødet.
- "Feedback i hjemmet", hvor barnet ikke deltager i en feedbacksession, men i stedet får en tilbagemelding af plejeforældrene derhjemme.
- "Samtale med barnet og feedbacksession", hvor den planlagte feedbacksession kombineres med et narrativt interview med barnet af psykologen forud for teammødet.

Hvis barnet ikke deltog i feedbacksessionen, var der gennemgående to årsager. Enten vurderede plejeforældrene, at feedbacken ville blive for meget for barnet at kapere, eller også var der praktiske omstændigheder, som betød, at barnet ikke var til stede på skolen – det kunne fx være en klasseudflugt.

Da vi ikke har observeret den tilbagemelding, der er givet til barnet derhjemme eller under samtalen med psykologen, har vi udelukkende undersøgt indholdet af de planlagte feedbacksessioner.

Oftest bruger teamene kun 5-10 minutter på at gennemføre feedbacksessionen, selvom der er afsat en halv time. Dette kan hænge sammen med, at feedbacksessionen ofte har båret præg af, at teamene primært har overleveret information om, hvad teamet har drøftet og besluttet på mødet, og at sessionen kun i begrænset omfang har givet anledning til dialog med barnet om dets perspektiv på indsatsen. Barnets perspektiv er i højere grad kommet til udtryk gennem de voksnes beskrivelser af barnet under teammødet. Dette har særligt været tilfældet i de teams, hvor psykologen havde samtaler med børnene inden. Overordnet har indholdet af feedbacksessionerne bestået af følgende tre elementer:

1. En tilbagemelding til barnet på den psykologiske og faglige kortlægning (gælder kun for den første og sidste feedbacksession)

2. Information til barnet om, hvilke aktiviteter der skal sættes i gang, både i skolen og i hjemmet
3. En opfølgning til barnet om, hvordan teamet vurderer, at det går med de igangværende aktiviteter.

Det er primært psykologen og special- eller kontaktlæreren, der har stået for at give barnet feedback. Plejeforældrene har haft en understøttende funktion og bidraget til at give tryghed til barnet under sessionerne, fx ved at give ros, holde barnet i hånden eller supplere tilbagemeldingen med genkendelige oplevelser fra barnets hverdag. Vi ser gennemgående, at tryghed er en væsentlig faktor for, om barnet får en vellykket tilbagemelding. Selvom nogle af børnene forblev tilbageholdende, synes børnene generelt at være blevet mere komfortable med at deltage i sessionerne over tid. De børn, der løbende har haft en samtale med psykologen før teammøderne, syntes også at være mere trygge med feedbacksessionerne end de øvrige, muligvis fordi kendskabet til psykologen var størst hos dem. Øvrige lærere samt skoleledelsen har kun sjældent deltaget i feedbacksessionerne.

Vi har identificeret en række positive udfald af feedbacksessionerne. Ved at gøre barnet til en mere aktiv del af indsatsen og spørge ind til dets præferencer kan barnet i højere grad motiveres til at arbejde med indsatserne, og dermed kan man i højere grad sikre, at implementeringen lykkes. Derudover kan man under feedbacksessionen få afklaret misforståelser eller identificeret problematikker, som forhindrer en planlagt indsats i at blive fuldt implementeret, fx praktiske omstændigheder. Den væsentligste udfordring i forbindelse med feedbacksessionerne har været, at psykologerne ofte har benyttet sig af fagsprog i deres feedback på kortlægningerne, hvilket synes at have været svært for børnene at forstå.

Via den afsluttende evaluering og gennem fokusgruppeinterview har det også været muligt at få LUKoP-teamenes egen vurdering af feedbacksessionernes kvalitet. Størstedelen af teammedlemmerne har vurderet, at psykologen i høj grad har givet barnet meningsfuld feedback gennem forløbet, ligesom de under fokusgruppeinterviewene har givet udtryk for, at det har været både meningsgivende og vigtigt at inddrage børnene i teamarbejdet. Teammedlemmerne har blandt andet fremhævet vigtigheden i, at der er gennemsigtighed over for børnene, og at man har haft mulighed for at gøre barnet opmærksom på dets styrker og positive udvikling. Samtidig udtrykker nogle teammedlemmer et ønske om mere dialog med barnet under feedbacken for at sikre, at barnet ikke blot informeres, men at det opnår større forståelse af, hvad der bliver sagt. Ingen har udtrykt ønske om, at barnet skal inddrages yderligere i selve udformningen af indsatserne.

Arbejdet med mål og indsatser i LUKoP-teamene

På baggrund af børnenes LUKoP-planer har vi undersøgt, hvilke målsætninger og aktiviteter der arbejdes med i LUKoP-teamene, hvordan progressionen er over tid, samt hvem der har ansvaret for at udføre aktiviteterne.

Målsætninger

Målsætningerne har vi opdelt i 10 kategorier, henholdsvis 3 faglige og 7 ikke-faglige kategorier:

Faglige:

1. Læsning
2. Matematik
3. Andre faglige mål (fx i andre fag).

Ikke-faglige:

4. Relationer (herunder både lærere, kammerater, forældre, plejefamilien osv.)
5. Mentalisering/selvopfattelse
6. Eksekutive funktioner og kognition (herunder adfærd og evner såsom impuls kontrol, selvorganisering, arbejdshukommelse og opmærksomhed)
7. Emotionel regulering (angående mentale tilstande såsom angst, vrede, sorg, uro osv.)
8. Adfærdsregulering (angående handlinger og adfærd såsom initiativtagning, konflikthåndtering, hjælpsomhed osv.)
9. Sproglig udvikling (ikke læsning), omverdensforståelse og almen viden
10. Fravær, væren i skolen og somatik (herunder komme/gå fra skole, hente/bringe, gå til og fra timer/frikvarter, aftaler om at ringe hjem i løbet af dagen, hvileplads, når barnet har ondt eller er dårlig osv.)

I gennemsnit er der blevet arbejdet med 4,5 målsætninger for barnets udvikling på et teammøde. Overordnet set er størstedelen udgjort af ikke-faglige målsætninger, mens faglige målsætninger kun udgør cirka en tredjedel. Ser vi på de enkelte målsætningstyper, ligger de største andele inden for områderne "Mentalisering/selvopfattelse" (18 pct.) samt "Relationer", "Eksekutive funktioner og kognition" og "Læsning", alle med en gennemsnitlig andel på 13 pct. De mindste andele udgøres derimod af målsætninger omkring "Fravær" (2 pct.), "Sproglig udvikling" (5 pct.) og "Adfærdsregulering" (7 pct.), mens de resterende kategorier placerer sig mellem først- og sidstnævnte kategorier: "Emotionel regulering" (8 pct.), "Matematik" (10 pct.) samt "Andre faglige mål" (11 pct.). Når vi ser på udviklingen i andelen af måltyper over tid på de forskellige møder, ser vi de største udsving inden for "Relationer" samt "Mentalisering/selvopfattelse", mens vi kun ser begrænsede udsving i forhold til de resterende målkategorier, hvis andele er rimeligt stabile gennem hele LUKoP-forløbet. "Relationer" udgør den største del af måltyperne på det 1. teammøde, men overgås herefter af "Mentalisering/selvopfattelse". Generelt ser vi, at mange målsætninger forbliver gennem hele forløbet, og at det er aktiviteterne omkring målsætningen, der udvikles eller ændres undervejs.

Aktiviteter

For hvert mål der opstilles, igangsættes en række aktiviteter/indsatser. I alt har vi i de 48 LUKoP-forløb registreret 332 igangsatte indsatser, hvoraf mange løber igennem længere tid eller hele forløbet, dvs. knap 7 aktiviteter i gennemsnit pr. barn. Vi har inddelt aktiviteterne i syv aktivitetstyper. Ud over at være tematisk opdelt i enten faglige, pædagogisk/didaktiske, socialstøttende eller somatiske/sanseintegrerende indsatser er aktivitetstyperne kategoriseret efter, om de er strukturerede eller ej. Strukturerede aktiviteter er baseret på en beskrevet metode eller gennemføres systematisk. Det kan fx være træningsforløb med KAT-kassen sammen med en speciallærer, at barnet følger et læseprogram, eller at det arbejder med piktogrammer gennem skoledagen for at kunne overskue dagens forskellige elementer. Ustrukturerede aktiviteter er derimod ikke systematiseret eller baseret på en beskrevet metode, men er i højere grad aktiviteter, som gennemføres løbende i hverdagen. Det kan fx være, at lærerne omkring barnet skal være opmærksomme på, at barnet får brugt de hjælpemidler, det har til rådighed, eller at der skal oprettes en mulighed for, at barnet kan få en timeout, når der er brug for det. Det kan også være, at plejeforældrene læser højt derhjemme eller hjælper til med at få arrangeret flere legeaftaler med klassekammeraterne. De syv aktivitetstyper er oplyst nedenfor:

1. Ustruktureret faglig indsats
2. Struktureret faglig indsats
3. Ustruktureret pædagogisk/didaktisk indsats

4. Struktureret pædagogisk/didaktisk indsats
5. Ustruktureret socialstøttende indsats
6. Struktureret socialstøttende indsats
7. Indsats omkring somatik og sanseintegration.

I gennemsnit er der blevet arbejdet med 4,5 aktiviteter på et teammøde. Faglige aktiviteter udgør samlet set mindre end en tredjedel af aktiviteterne (29 pct.), og dette afspejler dermed samme tendens, som gør sig gældende i forbindelse med målsætninger. Af de faglige aktiviteter er langt flere ustrukturerede end strukturerede og varetages primært i den almindelige undervisning eller i lektiecafé. Derudover er der i høj grad fokus på både strukturerede og ustrukturerede pædagogiske og didaktiske aktiviteter, som i alt udgør 37 pct. af indsatserne og dermed repræsenterer den største andel af aktivitetstyperne. Det er typisk understøttende indsatser, der sigter på at støtte barnet til få større udbytte af den almindelige undervisning, ændringer i klasseledelsen eller nye kontaktformer med barnet. Socialt støttende indsatser, både strukturerede og ustrukturerede, udgør samlet set 28 pct. og udgør dermed næsten lige så stor en andel som faglige aktiviteter. Denne aktivitetstype omhandler forskellige tiltag, som iværksættes for at støtte barnet i dets relationsdannelse og udvidelse af sit sociale netværk. Den mindste andel udgøres af "Somatik og sanseintegration" (5 pct.), som dækker over indsatser, der omhandler barnets helbred og sundhed – herunder spisevaner, medicinforbrug, smerter og motorik.

Implementeringsansvar

Vi har inddelt de ansvarshavende i følgende kategorier:

1. Plejeforældre
2. Kontaktlærer
3. Støttelærer/speciallærer
4. Skoleledelse
5. Faglærer
6. Andre (gruppen dækker over alt fra socialrådgivere til psykologer, fysioterapeuter, PPR-konsulenter, læger, ekstra speciallærere og en enkelt biologisk mor).

I hvert team har der i de fleste tilfælde været fast deltagelse af en kontaktlærer, en speciallærer samt plejeforældre. Derfor vil det ofte også være disse teammedlemmer, som tildeles ansvar for at implementere forskellige aktiviteter for barnet i forbindelse med LUKoP-forløbet. Netop dette bliver tydeligt, når vi ser på, hvilke teammedlemmer der har fået tildelt ansvaret for at udføre de planlagte indsatser. En begrænset andel af ansvaret tildeles "skoleledelsen", faglærere" og "andre". Ofte deler flere teammedlemmer implementeringsansvaret for aktiviteterne. Samlet set har kontaktlærerne ansvar for 55 pct. af de samlede aktiviteter, herefter følger plejeforældrene og speciallærerne, som har ansvar for nogenlunde lige mange aktiviteter, henholdsvis 38 og 36 pct. "Faglærere", "andre" og "skoleledelsen" har ansvar for færrest af de samlede aktiviteter med henholdsvis 9, 7 og 1 pct. af de samlede aktiviteter.

Kontaktlærerne har fået tildelt den største andel af ansvaret inden for både de strukturerede og de ustrukturerede pædagogiske/didaktiske indsatser og har derfor ansvar for en stor del af de fagligt understøttende aktiviteter, som ofte implementeres i lærerens egen undervisning af barnet. Speciallærerne har ofte ansvar for at gennemføre mere strukturerede og specialiserede forløb med børnene, både af faglig og understøttende karakter. De øvrige faglærere, derimod, har fået tildelt den største andel af ansvar i forbindelse med ustrukturerede indsatser, henholdsvis ustrukturerede faglige og pædagogisk/didaktiske indsatser som fx støtte i lektiecafé. Generelt blev plejeforældrene tildelt de største andele af ansvar inden for ustrukturerede aktivitetstyper, og de har særligt varetaget socialt støttende aktiviteter og mindre intensive faglige indsatser såsom læsning med

barnet hjemme. Gruppen "andre" fik tildelt mest ansvar inden for "somatik eller sanseintegration", hvilket kan tilskrives, at gruppen blandt andet består af personer inden for sundhedsvæsnet.

Gennem den afsluttende evaluering har vi inddraget teammedlemmernes perspektiv. Her kom det blandt andet til udtryk, at de forskellige grupper generelt har været tilfredse med indholdet i de tiltag, der har været iværksat i LUKoP-indsatsen. Det blev også tydeligt, at især plejeforældrene, men også speciallærerne, er meget positive i deres vurdering af, om det har været muligt for dem at yde den nødvendige indsats i arbejdet med LUKoP-forløbet. Kontaktlærerne placerer sig gennemsnitligt noget lavere, hvilket kan hænge sammen med, at de både varetager størstedelen af indsatserne og skal implementere disse individuelle tiltag som en del af deres undervisningsdifferentiering i klasseundervisningen. I fokusgruppeinterviewene fremhæves manglende tid i hverdagen som den største udfordring.

Progression i målsætningerne

På teammøderne vurderer teamene løbende progressionen i målsætningerne. Dette gøres i fællesskab ved at identificere "markører", der angiver, at barnet udvikler sig i den ønskede retning, og ved løbende at vurdere tilstedeværelsen af disse tegn på udvikling. Skalaen i LUKoP-planen går fra 0 til 3, og vi har i analysen tilføjet en fjerde kategori:

-1 = Der er ikke arbejdet tilstrækkeligt med målet, eller målet er endnu ikke iværksat

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

1 = Tegnet er fraværende

2 = Begyndende tegn

3 = Tegnet er tydeligt.

Generelt arbejder teamene både aktivt og konstruktivt med langt størstedelen af de opstillede mål. Der sker løbende en stigning i andelen af mål, der vurderes til karakteren 3. Derudover vurderer teamene kun i ganske få tilfælde, at der er en decideret tilbagegang eller forværring i målet (scoren 0). De måltyper, der som oftest vurderes til karakteren 3, er "Fravær/væren i skolen/somatik", "Adfærdsregulering" og "Relationer", mens det mål, som opnår færrest vurderinger til denne karakter, er "Mentalisering/selvopfattelse". En mulig forklaring herpå er, at det kan være nemmere at observere udviklingen af førstnævnte end af sidstnævnte – fx er det lettere at vurdere, om barnet oftere kommer i skole, har flere legeaftaler efter skole eller klager mindre over hovedpine, end det er at vurdere, om det er blevet bedre til at aflæse andres intentioner eller har fået mere tiltro til egne evner.

Målsætninger inden for "Sproglig udvikling" adskiller sig fra de resterende måltyper ved at være længere tid om at opnå høje scorer i evalueringen. Dette skyldes muligvis, at måltypen kræver en indsats over længere tid. Det er også inden for denne måltype, at vi finder den største andel, vurderet til karakteren 1. "Matematik", derimod, er den måltype, der som oftest ikke blev arbejdet tilstrækkeligt med, eller som slet ikke blev iværksat, mens "læsning" er den faglige måltype, hvor teamene i størst omfang har opnået målsætningerne (scoren 3).

Teamsammensætning

Vi har undersøgt, hvordan teamsamarbejdet har fungeret, hvilke funktioner de forskellige teammedlemmer har haft i løbet af LUKoP-indsatsen, samt teammedlemmernes oplevelse af at deltage.

Kontaktlærerne har ofte en stor andel i at identificere barnets styrker og vanskeligheder, både fagligt og socialt, og de bidrager i særdeleshed til udformningen af relevante målsætninger og aktiviteter af alle typer. Da de ofte varetager den væsentligste interventionsopgave i forløbene, er deres engagement og bidrag til den fælles vurdering af målsætningerne særligt vigtig for, at der sker en udvikling i indsatsen. Da mange kontaktlærere er dansklærere, ser vi endvidere, at den faglige indsats ofte kommer til at ligge inden for det danskfaglige område, mens teamene i mindre grad får inddraget matematikfærdigheder som indsatsområde.

Speciallærerne har forskellige faglige baggrunde og kompetencer, hvilket har haft betydning for deres konkrete opgaver i LUKoP-forløbene. Nogle speciallærere har været interne koordinators samt har varetaget indsatser uden for den almindelige undervisning, mens andre kun har været løst tilknyttet teamet og ikke har haft en udførende rolle i implementeringen af LUKoP-planen. Vi ser ydermere en stor variation i speciallærernes forudsætninger for at varetage og formidle den faglige kortlægning af barnet i opstarten og afslutningen af LUKoP. I nogle teams har det betydet, at formidlingen af testresultaterne har været begrænset (særligt i forhold til matematik), hvilket kan have betydning for udarbejdelse af målsætninger og fokus i indsatserne.

Plejeforældrene har generelt delt baggrundsviden om barnets hverdagsliv, følelsesliv og historik, som har bidraget i teamet til en fælles forståelse af barnet både i og uden for skolen. Stort set alle plejeforældre har ligeledes varetaget LUKoP-aktiviteter i hjemmet i større eller mindre omfang. I teamsamarbejdet er plejeforældrenes fokus hovedsageligt på barnets sociale liv og trivsel og i mindre grad på barnets faglige udfordringer. I forhold til plejeforældrenes funktion ser vi dog, at der kan være uforløst potentiale i nogle teams omkring at få involveret plejeforældrene hensigtsmæssigt i LUKoP-arbejdet og få udnyttet deres ressourcer fuldt ud, fx til varetagelse af længerevarende eller mere intensive indsatser i hjemmet.

Skoleledelsesrepræsentanter deltager i møderne i varierende grad. Ledelsen har primært haft rollen som beslutningstager i forhold til teamets resurseforbrug. Denne funktion fremhæves også i fokusgruppeinterviewene, både af ledelsesrepræsentanterne selv og af de resterende teammedlemmer. Hvis ledelsen ikke selv har kunnet deltage, har flere teams haft succes med, at beslutningskompetence uddelegeres til en anden fra lærerteamet. Skoleledelsesrepræsentanterne fremhæver desuden, at de har kunnet bruge mødedeltagelsen til at få generelle erfaringer med LUKoP-modellen.

Hvis man i et team ikke har brug for at få tilført ekstra ressourcer, vurderer deltagerne generelt ikke, at der er samme behov for ledelsesdeltagelse. Enkelte teams fremhæver desuden, at ledelsens tilstedeværelse kan have negativ indflydelse på den frie og uformelle dialog i teamet.

Sagsbehandlere og familieplejekonsulenter har deltaget på et eller flere møder i 11 ud af 48 teams, og i fokusgruppeinterviewene fremhæves de primært i en funktion, der sikrer informationsdeling, og at der i størst omfang kan begæres ressourcer til barnet. Teams, der ikke har haft en sagsbehandler eller familieplejekonsulent i teamet, fortæller ofte, at det kun ville være meningsfuldt, såfremt barnet havde brug for at få allokeret kommunale ressourcer.

Psykologens rolle som teamleder

Vi har afprøvet LUKoP-modellen i 18 forskellige kommuner, og derfor har det været nødvendigt at ansætte to psykologer centralt til at lede LUKoP-teamene for at styrke ensartethed i implementeringen. Begge psykologer er blevet undervist i modellens teoretiske grundlag og praktiske implikationer samt instrueret i, hvordan de arbejder med udgangspunkt i LUKoP-manualen. Psykologerne i teamet har derfor haft en særlig rolle, da de har været ansat til at lede implementeringen af

LUKoP-modellen på deltager-skolerne, hvor de hver har stået i spidsen for henholdsvis 22 og 26 LUKoP-teams. Vi har derfor undersøgt, hvilke primære funktioner og opgaver psykologerne har haft i teamene, samt hvordan de har udfyldt teamlederrollen.

En af psykologens primære funktioner har været at yde rådgivning og sparring til teamet, både i forbindelse med formulering af målsætninger og indsatser og i forhold til specifikke forhold omkring barnet. I teams, hvor man ikke har været enige om barnets støttebehov, har psykologen desuden kunnet bidrage væsentligt til, at der i teamene har været konstruktive samarbejder. Vi ser, at det generelt har fremmet dialogen i teamene, at psykologerne bidrager til at fremhæve og gå undersøgende til de forskellige teammedlemmers perspektiver på barnets udvikling og støttebehov. Psykologerne har også formidlet den indledende og afsluttende psykologiske kortlægning af barnet i alle teams. Vi ser, at resultatet af kortlægningen kan give anledning til informeret dialog i teamene, bl.a. ved at psykologerne anvender resultaterne til at perspektivere medlemmernes hverdagsoplevelser af barnets resurser og vanskeligheder. Dog ser vi også, at psykologernes faglige sprogbrug i formidlingen af testresultaterne kan betyde, at kortlægningen i nogen udstrækning ikke bliver delt viden i teamet. I stedet danner resultatet af kortlægningen i højere grad baggrunden for psykologernes individuelle rådgivning af teamene. Ikke desto mindre vurderer de øvrige teammedlemmer selv, at kortlægningen har været et vigtigt udgangspunkt for LUKoP-indsatsen.

Konklusion og perspektivering

Undersøgelsen viser, at det i høj grad er lykkedes at implementere LUKoP-modellen i interventionsperioden, og at deltagerne generelt har været tilfredse med interventionen. Alle LUKoP-teams i undersøgelsen har afholdt alle teammøder som planlagt og har arbejdet med udgangspunkt i den standardiserede LUKoP-planskabelon. Generelt er der arbejdet aktivt og konstruktivt med målsætninger og aktiviteter i teamene, og teamene vurderer, at der er sket en positiv udvikling i forhold til de fleste målsætninger.

Afholdelse af feedbacksessioner og inddragelsen af børnene selv er imidlertid ikke gennemført i den grad og i den form, som modellen lægger op til. De teams, der ikke har afholdt feedbacksessionerne, har alligevel i varierende grad inddraget barnet på andre måder, som er tilpasset barnets behov. Det er bl.a. sket ved at give en tilbagemelding til barnet derhjemme, hvilket giver anledning til overvejelse af, om feedbacksessionens karakter skal ændres til et mere individuelt format i en fremtidig implementering.

Aktiviteterne, iværksat i LUKoP, har dækket en lang række områder. I betragtning af, at LUKoP-modellen er en skolestøttende indsats, og at størstedelen af børnene i indsatsen havde væsentlige faglige vanskeligheder, er det overraskende, at faglige mål kun udgør cirka en tredjedel af de samlede målsætninger. En væsentlig årsag hertil er ofte resurse-mæssige begrænsninger for at iværksætte særligt mere intensive faglige tiltag. Det er tydeligt, at begrænsede resurser har spillet en afgørende rolle for de overvejelser, der er gjort i langt de fleste teams. Nogle teams har ikke direkte italesat økonomiske begrænsninger, men har alligevel arbejdet ud fra den grundpræmis, at alt teamets arbejde skulle kunne rummes helt uden eller med et minimum af ekstra resurseforbrug i hverdagen. Dette synes at være en udfordring, der skal overkommes i en fremtidig implementering, før den faglige indsats i LUKoP-modellen for alvor kan styrkes. Den meget store andel af andre typer af indsatser i LUKoP-planerne skal dog samtidig ses i lyset af, at indsatsen er for en gruppe af børn, der ofte har komplekse udfordringer, og hvor behovet for anden støtte kan være lige så presserende som behovet for faglig støtte. Derfor skal det relativt begrænsede omfang af faglige mål ikke nødvendigvis ses som et udtryk for, at implementeringen ikke har været tilfredsstillende.

lende, men muligvis i højere grad som udtryk for det støttebehov, som de deltagende børn i undersøgelsen har. Ikke desto mindre har vi på denne baggrund tilpasset LUKoP-planskabelonen for i højere grad at sikre, at der kontinuerligt tages stilling til behovet for faglig støtte gennem indsatsperioden. Den tilpassede udgave af LUKoP-planskabelonen findes i delrapport IV, som er en vejledning, der beskriver, hvordan man arbejder med LUKoP i praksis.

Generelt fordeles ansvaret for den praktiske implementering primært ud på de personer, der indgår i teamet, dvs. kontaktlæreren, plejeforældrene og speciallæreren. Da analysen viser, at tid ofte bliver fremhævet af kontaktlærerne som en forhindring i den daglige implementering, vil det være fordelagtigt fremadrettet at allokere (mere) tid, specifikt til indsatser i LUKoP-forløbene. Det vil også være fordelagtigt, at man i højere grad inddrager øvrige lærere som resursepersoner i indsatsen, så arbejdsbyrden kan fordeles ud på flere personer. Dette vil yderligere have den fordel, at indsatsen vil kunne fordeles over flere fag.

Analysen peger desuden på en række udfordringer, som lægger op til, at man gentænker organiseringen af nogle funktioner. Fx opleves manglende beslutningskompetence angående resurseforbrug under møderne som en udfordring for flere teams. Her kan beslutningskompetencen med fordel uddelegeres til en lærer i teamet, eller skoleledelsen kan systematisk deltage i teammøderne med dette formål for øje.

Vi ser også, at speciallærerne har varierende kompetencer i forhold til fortolkning og formidling af den faglige kortlægning. Derfor kan læreren, som udfører den indledende faglige testning af barnet (hvis ikke det er speciallæreren selv), med fordel deltage i, som minimum, det første teammøde efterfølgende, så man sikrer, at der sker en gennemgang og inklusion af de faglige resultater i LUKoP-planen. Ligeledes har der været en overvægt af danskfaglige indsatser i forhold til matematik, og det bør i fremtiden tilstræbes i højere grad at sikre fokus på begge fag, fx ved at have både en dansk- og en matematiklærer som faste medlemmer af teamet.

Selvom plejeforældrene i LUKoP har været engagerede i implementeringen af mere end en tredjedel af alle aktiviteter, synes der at være et uudnyttet potentiale i forhold til at involvere dem i flere og mere intensive indsatser. Større involvering kan fx ske ved, at plejeforældrene modtager løbende vejledning af fx speciallæreren i teamet, så de kan blive bedre klædt på til at gennemføre faglige indsatser i hjemmet.

At en psykolog varetager rollen som teamleder, ser vi som havende en række fordele i forhold til implementeringen. Analysen viser, at psykologen kan bidrage væsentligt i forhold til at præcisere barnets kognitive og socioemotionelle styrker og vanskeligheder og dermed bidrage til opsætningen af relevante målsætninger og aktiviteter. Omvendt kan en psykolog som teamleder være medvirkende til, at fokus på faglige målsætninger bliver mere begrænset, særligt i teams, hvor der ikke fast har deltaget en speciallærer. En psykolog som teamleder forudsætter derfor en ligeledes engageret speciallærer i teamet for at opnå et afbalanceret fokus for indsatsen. Endvidere varetager psykologen en rådgivende funktion omkring barnet og indsatserne, som værdsættes af de øvrige teammedlemmer, og psykologen udfører derudover et betydningsfuldt relationsarbejde, som bidrager til, at teamene opnår et fælles udgangspunkt for LUKoP-arbejdet.

Tab af viden om, hvordan der arbejdes med indsatserne i hverdagen mellem møderne, i forbindelse med udskiftning i lærerstaben eller skoleskift er en udfordring i forhold til at opnå kontinuitet i indsatserne i forløbet. Et fast forankret LUKoP-team er i denne sammenhæng helt afgørende. Derfor kan man overveje, om det skal gøres obligatorisk, at en person på skolen eksplicit tildeles ansvaret for at sikre, at viden overleveres i tilstrækkeligt omfang til nye teammedlemmer.

Som nævnt indledningsvis er det vores ambition, at resultatet af denne rapport vil kunne benyttes som inspiration af professionelle inden for skoleområdet, som ønsker selv at implementere LUKoP-modellen, eller som søger viden om netværksbaseret, skolestøttende arbejde for anbragte og udsatte børn. Derudover er det vores forhåbning, at de erfaringer, vi har gjort i dette projekt, kan give anledning til mere generelle betragtninger om, hvordan man kan arbejde med inklusion af børn med komplekse skolestøttebehov i folkeskolen – både som forebyggende indsats og som intervention.

Metode og dataindsamling

Nærværende rapport bygger på adskillige datakilder, som alle er indsamlet i tidsrummet fra 2014 til 2016. Vi har anvendt både kvantitative og kvalitative metoder i evalueringen, da de forskellige metodiske tilgange kan belyse implementeringen af LUKoP fra flere forskellige perspektiver og dermed kan supplere hinanden i analysen.

For samtlige 48 børn, som har deltaget i indsatsen, har vi følgende datakilder:

- "Registreringslogs" og "journalnotater": Efter hvert teammøde har psykologerne/teamlederne noteret i en registreringslog – bl.a. hvem der har deltaget på mødet, samt hovedpointer fra udredningen af barnet. Derudover har psykologerne noteret personlige observationer og bemærkninger i barnets journal, som har været relevante for LUKoP-forløbet.
- LUKoP-planer og "LUKoP-plandata": Til hvert teammøde har teamene anvendt LUKoP-planskabelonen til at beskrive, hvilke målsætninger man arbejder for at opnå, hvilke aktiviteter der skal igangsættes, hvem der har ansvar for at udføre aktiviteterne, samt tegn på målopfyldelse. Indholdet af alle disse LUKoP-planer er efterfølgende kategoriseret og kvantificeret.
- Evalueringsskemaer: Alle teammedlemmer har som afslutning på LUKoP-forløbene udfyldt et evalueringsskema om deres oplevelser og generelle tilfredshed med indsatsen.

Derudover har vi fulgt 12 LUKoP-teams gennem observation og interview, hvorfor vi har indsamlet et større kvalitativt materiale om disse team.

- Observationer af teammøder: Observationerne er foretaget på fire ud af de i alt seks teammøder, som afholdes i hvert af de 12 forløb, samt af de efterfølgende feedbacksessionser med barnet. To observatører har deltaget hver gang.
- Fokusgruppeinterview: Efter det afsluttende teammøde er der blevet gennemført semi-strukturerede fokusgruppeinterview med hele teamet, bl.a. omkring deres samarbejde og prioriteringer. Ved afslutningen af indsatsen var to forløb blevet afbrudt, og interviewet er derfor kun udført med de 10 tilbageværende teams.
- Gruppeinterview med psykologerne/teamlederne: Efter at indsatsen er afsluttet, har vi udført et gruppeinterview med psykologerne.
- Enkeltinterview med psykologerne: Efter indsatsen er afsluttet, har vi udført et interview med hver af psykologerne, bl.a. omkring deres rolle som teamledere.

1 INTRODUKTION

Denne rapport er en evaluering af implementeringen af den skolestøttende indsats for børn, anbragt i familiepleje, kaldet LUKoP-modellen. LUKoP er en forkortelse for Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik og er en manualbaseret interventionsmodel, inspireret af en lignende indsats fra Sverige, kaldet SkolFam (Tideman m.fl., 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014; Durbeej & Gumpert, 2016). I rapporten beskrives det, hvordan LUKoP-modellen er blevet implementeret, anvendt og udviklet i praksis.

LUKoP er en skolebaseret indsats, hvor et team, bestående af barnets kontaktlærer, en speciallærer, barnets plejeforældre og en psykolog, i fællesskab udarbejder en individuel plan med skolestøttende tiltag for barnet i skolen og i plejefamilien. Planen udformes på baggrund af en indledende kortlægning af barnets kognitive og faglige styrker og vanskeligheder, udført med standardiserede psykologiske og faglige test. Teamet arbejder med de planlagte tiltag i en periode på 18 måneder og evaluerer og udvikler løbende planen. Barnet modtager også løbende feedback på forløbet. LUKoP-modellen er gratis og kan anvendes af alle.

Implementeringen af LUKoP er sket som en del af forskningsprojektet "Skolestøtte til børn i familiepleje", som SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd har udført. Forskningsprojektet består af et randomiseret kontrolleret forsøg med to forskellige skolestøttende indsatser for børn, anbragt i familiepleje i 1.-7. klasse, for at undersøge, hvordan man kan styrke anbragte børns skolegang og udvikling. Foruden LUKoP, som er en skolebaseret indsats, afprøves en hjemmebaseret indsats, kaldet "Forældre som lektiehjælper" (FsL), hvor barnets plejeforældre deltager i et kursus i, hvordan man kan arbejde struktureret med lektielæsning og læring derhjemme. Efterfølgende arbejder plejefamilierne selvstændigt med indsatsen 30 minutter hver dag i 40 uger.

En evaluering af implementeringen af "FsL" findes i delrapport IV, mens effekten af de to indsatser undersøges i delrapport I.

Hovedresultatet af effektanalysen i delrapport I viste, at LUKoP-modellen havde effekt på børnenes læsehastighed og kognitive formåen, herunder på børnenes IQ og sproglige udvikling. Der sås således kun meget begrænset effekt på børnenes faglige kompetencer, men særligt positive resultater i forhold til børnenes almene kognitive udvikling.

1.1 Formål

Rapporten sigter først og fremmest på at kunne anvendes af beslutningstagere og fagpersoner inden for skoleområdet, som selv ønsker at implementere LUKoP-modellen, eller som søger inspiration til skolestøttende indsatser for udsatte børn og unge. LUKoP-modellen har ikke tidligere været afprøvet, og rapporten bibringer derfor vigtige erfaringer om, hvilke udfordringer og barrierer der kan opstå i praksis.

Målet er ligeledes at bidrage med uddybende viden til delrapport I, som undersøger effekten af indsatserne – dvs. hvilken virkning indsatserne har haft på børnenes faglige, kognitive og sociale udvikling. Et væsentligt, men ofte overset, element i randomiserede forsøg er evalueringen af, om de indsatser man afprøver, rent faktisk er blevet implementeret og anvendt efter hensigten. Fx kan fravær af effekter potentielt skyldes, at man i implementeringen af indsatsen ikke har fulgt forskrifterne. Ligeledes kan forskellige elementer i indsatsen være mere eller mindre vellykkede i implementeringen og dermed præge udfaldet af effektmålingen på forskellige måder. Resultatet af im-

plementeringsevalueringen kan derfor have stor betydning for fortolkningen af effektanalysens resultater i delrapport I.

Analyserne i denne rapport besvarer følgende spørgsmål:

- Fidelitet: I hvilken grad er LUKoP-modellen blevet implementeret efter forskrifterne i manualen?
- Praksisudvikling: Hvordan er implementeringen af LUKoP-modellen foregået i praksis på skolerne?
- Skolestøtte: Hvilke udviklingsmål og skolestøttende aktiviteter er blevet iværksat for børnene af LUKoP-teamene?

1.2 Rapportens opbygning

Rapporten indledes i dette kapitel med en kort beskrivelse af baggrunden for forsøget, herunder et oprids af forskningslitteraturen omkring anbragte børns skolegang samt rammen for det randomiserede kontrollerede forsøg "Skolestøtte til børn i familiepleje". Herefter følger en kort beskrivelse af selve LUKoP-modellen.

I kapitel 2 præsenteres de anvendte metoder samt rapportens datagrundlag, mens der i kapitel 3 tages hul på analysens første del, som omhandler "fideliteten", dvs. i hvilken grad LUKoP-modellen er implementeret i overensstemmelse med manualen. Vi undersøger i dette kapitel implementeringsgraden af følgende: teamsammensætningen, gennemførelsen af den faglige og psykologiske kortlægning, afholdelse af teammøder og feedbacksessioner samt anvendelsen af LUKoP-planskabelonen.

I kapitel 4 undersøges det, hvilke parametre der kan have betydning for sammenhængen og kontinuiteten i et LUKoP-forløb, mens kapitel 5 undersøger rammerne for feedbacksessionerne, herunder følgende: hvordan feedbacken gennemføres, hvem der giver barnet feedback, hvilke overvejelser LUKoP-teamene har haft, samt hvordan barnet deltager i sessionen.

I kapitel 6 undersøges det, hvilke målsætninger teamene har arbejdet med, hvilke skolestøttende aktiviteter der er igangsat, hvem der har haft implementeringsansvaret, samt hvordan progressionen i målsætningerne har været gennem LUKoP-forløbet.

Kapitel 7 behandler teammedlemmernes individuelle funktioner i forbindelse med LUKoP-forløbet, herunder hvordan de forskellige deltagere har bidraget til teamarbejdet. Psykologernes rolle behandles separat i kapitel 8, da de har været ansat af SFI til at implementere LUKoP-modellen og derfor har haft en særligt fremtrædende rolle i teamsamarbejdet.

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

1.3 Baggrund: anbragte børns skolegang og udfordringer

Siden 1980'erne er en relativt stabil andel af danske børn blevet anbragt uden for hjemmet. Til enhver tid har omkring én procent af alle 0-17-årige været anbragt uden for hjemmet, hvilket i 2015 svarede til 11.049 børn (Ankestyrelsen, 2016). Lidt over halvdelen af disse børn er anbragt i familiepleje (inklusive slægtsanbringelse og netværkspleje), mens en marginalt mindre andel bor

på en døgninstitution, et pædagogisk opholdssted eller i andre typer af tilbud, herunder anbringelse i egen bolig eller på kost-/efterskoler.

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

I dansk kontekst har bl.a. SFI udført adskillige undersøgelser af anbragte børns livsforløb og trivsel, deres overgang til voksenlivet samt de udviklingsrisici, der knytter sig til en udsat barndom (Egelund m.fl., 2008; Olsen, Egelund & Lausten, 2011; Lausten m.fl., 2013; Ottosen m.fl., 2015; Lausten m.fl., 2015; Lausten & Jørgensen, 2017). Både den danske og den udenlandske forskning har konsekvent dokumenteret, at anbragte børn har dårligere trivsel end andre børn, og at de gennemsnitligt klarer sig dårligere på den lange bane end deres jævnaldrende, der ikke har været anbragt. Det gælder bl.a. i forhold til psykisk sygdom, sundhed, kriminalitet og misbrug. Generelt har børn og unge, der har været anbragt uden for hjemmet, også væsentligt flere skoleproblemer end deres jævnaldrende, og de er i høj risiko for et marginaliseret voksenliv uden uddannelse og arbejde. Børn, som er anbragt uden for hjemmet, har både flere og mere alvorlige skoleproblemer end deres jævnaldrende i forhold til indlæring, adfærd og sociale relationer, og de bliver oftere henvist til specialundervisning (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).

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

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

1.4 Skolestøtte til børn i familiepleje – et randomiseret kontrolleret forsøg i Danmark

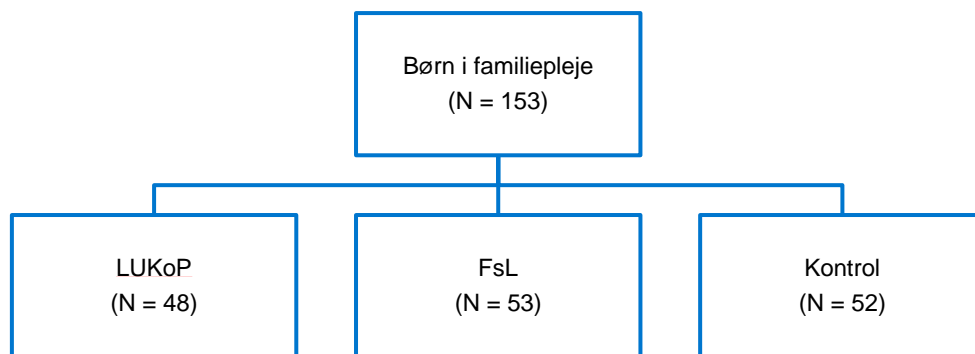
Mens de skole- og uddannelsesmæssige uligheder mellem anbragte og deres jævnaldrende er veldokumenterede, og viden om betydningen af god skolegang for børn og unges livsforløb vokser, ved vi derimod meget lidt om, hvordan vi effektivt kan støtte anbragte og udsatte børns skolegang og dermed øge deres muligheder for et godt voksenliv. Der er kun gjort få forsøg på at evaluere effekten af skolestøttende interventioner, og solid interventionsforskning fra sammenlignelige lande som Norge, Sverige og Storbritannien er begrænset (Forsman & Vinnerljung, 2012; Evans m.fl., 2016).

Når man skal undersøge, om en indsats virker, er et lodtrækningsforsøg det mest robuste undersøgelsesdesign. Man kalder også dette undersøgelsesdesign for et "randomiseret kontrolleret forsøg". Randomiserede forsøg spiller derfor en afgørende rolle, når vi vil undersøge, om de skolestøttende interventioner har den ønskede effekt. Ikke desto mindre er der internationalt kun udført meget få randomiserede kontrollerede forsøg på dette område, og slet ingen i en dansk kontekst (ibid.).

Det særlige ved et randomiseret kontrolleret forsøg er, at man har en kontrolgruppe, som ikke modtager den indsats, man undersøger, og at det er tilfældigt, hvilke deltagere der får en indsats, og hvilke der kommer i kontrolgruppen. Gennem lodtrækning sikrer man en tilfældig fordeling af, hvilke deltagere der får en indsats, og hvilke der ikke får en indsats (kontrolgruppen). Dermed fordeles både kendte og ukendte faktorer, der kan tænkes at have en betydning for, hvordan indsatsen virker, ligeligt i kontrol- og indsatsgruppen – det kan fx være faktorer som uddannelsesbaggrund og motivation. Den eneste forskel mellem de to grupper er derfor i teorien, at den ene gruppe får en indsats, og den anden gruppe fortsætter med hverdagslivet, som man plejer, eller modtager den sædvanlige indsats. Dette betyder, at man, hvis der efterfølgende findes en forskel i udviklingen mellem grupperne, med stor sikkerhed kan vide, at det er på grund af indsatsen.

Fra 2013-2016 har SFI gennemført et randomiseret forsøg med skolestøttende indsatser for børn i 1.-7. klasse, som er anbragt i familiepleje. 153 børn, deres plejeforældre og folkeskoler har deltaget i undersøgelsen i 25 kommuner landet over, primært i Region Sjælland og Region Syddanmark. Som det fremgår af figur 1.1, blev børnene i undersøgelsen via lodtrækning fordelt i tre grupper: en gruppe, som modtog indsatsen "LUKoP" (48 børn), en gruppe, som modtog indsatsen "FsL" (53 børn), og en kontrolgruppe, som fortsatte skole- og hverdagslivet, som de plejede (med uændrede muligheder for at modtage folkeskolens vanlige støttetilbud) (52 børn).

Figur 1.1 Fordeling af deltagere i interventionsgrupperne efter lodtrækning.



For at kunne deltage i projektet skulle barnet opfylde en række kriterier:

Inklusionskriterierne var:

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

Eksklusionskriterierne var:

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

For at kunne undersøge effekten af indsatserne målte vi børnenes faglige færdigheder, deres kognitive udvikling og deres trivsel, både før opstarten og efter afslutningen af projektet. Mens samtlige 153 deltagende børn blev målt ved opstarten, var der 8 børn, svarende til 5,2 pct., som ikke blev målt efter indsatsen. Målingerne blev foretaget med validerede, standardiserede faglige og psykologiske måleinstrumenter. Desuden besvarede plejeforældre og kontaktlærere også standardiserede spørgeskemaer, bl.a. om barnets adfærd. En oversigt over de standardiserede måleinstrumenter, som blev benyttet, ses i tabel 1.1.

Tabel 1.1 Kortlægning: Testbatteriet, anvendt i afprøvningen af LUKoP-modellen.

Test	Hvad måles	Formål	Hvem besvarer
Ordlæseprøve	Læsevne	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 kontaktlærere
Wechlers Intelligence Scale for Children IV (WISC IV)	Kognitiv udvikling	Vurdering af IQ og kognitive funktioner: verbal forståelse, perceptuel ræsonnering, arbejdshu-kommelse 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	
Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)	Kognitiv udvikling	Vurdering af eksekutive funktioner	Plejeforældre og kontaktlærere
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Trivsel og adfærd	Vurdering af psykisk trivsel og adfærd	

Da denne rapport udelukkende evaluerer implementeringen af LUKoP-modellen, henvises til delrapport I for yderligere information om effektmålingen og det randomiserede forsøgsdesign.

I det følgende beskrives de særlige omstændigheder omkring psykologerne i projektet, som var ansat af SFI til at lede implementeringen af LUKoP-modellen på deltagerskolerne. Derefter beskrives baggrunden for og formålet med LUKoP-modellen nærmere.

1.4.1 Psykologerne i LUKoP

Eftersom LUKoP-modellen i denne undersøgelse har været afprøvet i 18 kommuner, har det været nødvendigt at ansætte psykologer centralt til at lede LUKoP-teamene for at styrke ensartethed i implementeringen af modellen og sikre systematisk monitorering af indsatsen til evaluering. Psykologerne blev ansat af SFI på baggrund af et offentligt opslag og udvalgt på basis af deres erfaring med både at praktisere i en skolemæssig kontekst samt deres kendskab til målgruppen.

Psykologerne er forud for implementeringen af LUKoP-modellen blevet undervist hos SFI i modellens teoretiske grundlag og praktiske implikationer. Psykologerne er instrueret i, hvordan de arbejder med udgangspunkt i LUKoP-manualen, samt hvordan de anvender og praktiserer de standardiserede værktøjer og procedurer. Det er også psykologerne, der har haft ansvaret for at sætte resten af LUKoP-teamet ind i LUKoP-modellen.

Hvilke psykologiske og pædagogiske metoder psykologerne i øvrigt anvendte i deres daglige arbejde i de forskellige LUKoP-teams, stod dem frit for, så længe de arbejdede inden for rammerne af manualen og modellens overordnede formål. De to psykologer har i undersøgelsen stået i spidsen for henholdsvis 22 og 26 LUKoP-teams.

Psykologerne har hverken haft indflydelse på undersøgelsens design eller deltaget i evalueringsprocessen, men de har bidraget til dataindsamlingen ved at udføre psykologisk testning af børn, der har deltaget i undersøgelsen. Ligeledes har psykologerne løbende haft møder med forskergruppen gennem projektperioden, og deres feedback på implementeringen af LUKoP-modellen og brugen af procesværktøjerne har bidraget væsentligt til udviklingen af de endelige værktøjer.

I en fremtidig udrulning af LUKoP-modellen ville psykologfunktionen i LUKoP med fordel kunne varetages af psykologer fra de kommunale pædagogiske psykologiske rådgivningsenheder (PPR).

1.5 Hvad er LUKoP-modellen?

LUKoP-modellen er en skolestøttende indsats, som er udviklet på baggrund af det svenske SkolFam-program, som ved iværksættelsen af forsøget var undersøgt med meget lovende resultater i Sverige i to mindre evalueringer uden kontrolgruppe (Tideman m.fl., 2011; Tordön, Vinnerljung & Axelsson, 2014). Disse svenske studier fandt bl.a., at børnene udviklede sig positivt i læsning og præsterede væsentligt bedre i IQ-test. Resultaterne for matematik var mere blandede, men var positive for mange af børnene. Efter afslutningen af forsøget med LUKoP-modellen er et yderligere svensk evalueringsstudie af SkolFam med matchet sammenligningsgruppe blevet udgivet i 2016. Dette studie finder mindre fremgang hos børnene end de forudgående svenske evalueringer, men viser også signifikant positiv udvikling af børnenes IQ samt en lille forbedring af børnenes læseevne (Durbeej & Gumpert, 2016).

LUKoP er en forkortelse af Læring, Udvikling, Kognition og Pædagogik og er en samarbejdsmodel, hvor et team, bestående af barnets plejeforældre, en speciallærer/resurselærer, barnets kontaktlærer og en psykolog, samarbejder om at planlægge og udføre en individuel skolestøttende indsats for barnet over 18 måneder. Derudover kan barnets øvrige lærere, sagsbehandler, skoleledelse eller andre relevante personer inddrages efter behov, og barnet modtager løbende feedback gennem forløbet. LUKoP-modellen sikrer kontinuitet, monitorering og systematik i tilrettelæggelsen og opfølgningen af den skolestøttende indsats. LUKoP-modellen er således en standardiseret beskrivelse af teamstrukturen og organiseringen af interventionen, hvorimod de enkelte tiltag og aktiviteter for børnene er individuelt bestemt af teamets medlemmer.

Indsatsen er bygget op af i alt otte møder – to formøder mellem psykologen og speciallæreren samt seks møder med hele teamet. Indsatsen indledes og afsluttes med en systematisk kortlægning af barnets støttebehov.

Kortlægningen er et væsentligt element i modellen og udføres med standardiserede, validerede test af barnets faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder. Kortlægningens formål er at give teamet omkring barnet mulighed for at få 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 og undersøge sammenhængene mellem forskellige faktorer mere konkret. Bl.a. kan kognitive vanskeligheder komme til udtryk på mange måder, hvor de observerbare symptomer ikke nødvendigvis afslører årsagen. Fx kan eksekutive vanskeligheder komme til udtryk som adfærdsproblemer, og lav kognitiv forarbejdningshastighed kan

bl.a. komme til udtryk som læsevanskeligheder, uden at det har noget at gøre med barnets sprogforståelse. Sådanne faktorer og sammenhænge kan undersøges mere specifikt gennem bl.a. kognitive test og kan hjælpe til at præcisere barnets støttebehov og samtidig belyse, hvorfor barnet reagerer og handler, som det gør, når det ikke er åbenlyst. Standardiserede performancetest giver også viden om barnets styrker og vanskeligheder, som er uafhængig af de voksnes personlige oplevelser af barnets adfærd, deres forventninger eller 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.

I figur 1.2 ses de forskellige trin i LUKoP-forløbet, som gennemgås i det følgende.

1. kortlægning: Indsatsen indledes med, at psykologen, i samarbejde med speciallæreren i teamet, laver en kortlægning af barnets faglige, kognitive og sociale udfordringer og styrker for at få mest mulig systematisk viden om, hvordan barnet bedst kan støttes i skolen. Det kan handle om at finde den rigtige sværhedsgrad, den rette indlæringsmetode eller at afsløre faglige huller. Det kan også omhandle mere generelle kognitive eller sociale vanskeligheder, som kan problematisere barnets deltagelse i læringsfællesskabet, dets trivsel eller de generelle indlæringsstrategier. Kortlægningen udføres med standardiserede og validerede faglige, psykologiske og pædagogiske test. Testbatteriet, som kortlægningen er baseret på, ses i tabel 1.1. Det anvendte batteri i denne undersøgelse er udført over 2-4 dage efter barnets behov, og den estimerede administrationstid er ca. 2-3 timer for de psykologiske og pædagogiske test, afhængigt af barnets alder og funktionsniveau, og omtrent det samme for de faglige prøver. Dertil kommer, at nogle børn har brug for mange pauser under testsessionen for at kunne koncentrere sig, hvorfor det reelle tidsforbrug varierer yderligere.

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

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

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

1. teammøde: På det første teammøde, hvor barnets kontaktlærer og plejeforældre også deltager, fremlægger psykologen og speciallæreren resultatet af kortlægningen for hele teamet. Herefter udarbejder teamet i fællesskab en LUKoP-plan for barnet, som systematisk beskriver, hvilke målsætninger man har for barnets udvikling, hvilke aktiviteter der skal sættes i gang omkring barnet, hvem der skal udføre aktiviteterne, samt hvordan teamet vil evaluere fremgangen med målsætningerne over tid. Planen udarbejdes på baggrund af en standardiseret LUKoP-planskabelon, som indeholder en række punkter, som teamet skal beskrive. Indholdet af disse beskrivelser er helt individuelt – det bestemmes af teamet og tilpasses barnets behov og den enkelte skoles muligheder.

1. feedbacksession: Efter første teamøde deltager barnet for første gang i en feedbacksession, hvor psykologen og en lærer giver en tilbagemelding på den faglige og psykologiske kortlægning, ligesom barnet bliver orienteret om forløbet og de igangværende aktiviteter.

Figur 1.2 LUKoP-forløbet over 18 måneder.

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

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

2.-5. teammøde: I den efterfølgende periode mødes teamet hver 3. måned og evaluerer de målsætninger og aktiviteter, som de opsatte ved forrige møde. Endvidere udvikler teamet løbende indsatsen ved at opstille nye mål og udvikle nye aktiviteter til at opnå målsætningerne.

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

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

6. *teammøde*: På det afsluttende teammøde fremlægger og sammenligner psykologen og speciallæreren resultaterne fra 1. og 2. kortlægning. På denne baggrund evalueres forløbet og barnets udvikling i fællesskab i teamet, og der formuleres nogle fremadrettede anbefalinger.

6. *feedbacksession*: Efter det afsluttende teammøde deltager barnet i den sidste feedbacksession, hvor psykologen og en lærer giver en tilbagemelding på dets udvikling gennem forløbet, ligesom barnet bliver informeret om, at projektet har nået sin ende.

1.6 Teammedlemmernes rolle i LUKoP-forløbet

Psykologen er teamleder og tovholder og deltager ikke direkte i indsatsen for barnet, men udgør udelukkende en resurse for barnets nære voksne i teamet. Udførelsen af indsatserne for barnet påhviler derimod skolen og i størst mulig grad plejefamilien, således at der i videst mulige omfang arbejdes med støtte både i skolen og i plejefamilien. Derfor vil det særligt være kontaktlæreren og plejeforældrene, som har den daglige undervisning og kontakt, der udfører tiltagene i barnets hverdag. Speciallæreren har på samme måde som psykologen en rådgivende funktion i teamet, men kan på lige fod med de øvrige undervisere arbejde med LUKoP-indsatser både i og uden for klassen, alt efter behov og resurser. Teammedlemmernes rolle og funktion skitseres kort i tabel 1.2.

Tabel 1.2 Teammedlemmernes rolle og funktion.

Teammedlem	Rolle og funktion
Psykolog	Psykologen leder implementeringen af LUKoP-modellen og er bl.a. mødeleder og udfylder løbende barnets LUKoP-plan. Derudover er psykologens primære funktion at yde rådgivning og sparring til teamet omkring målsætninger og indsatser. Psykologen varetager også den indledende og afsluttende psykologiske kortlægning af barnet.
Speciallærer	Speciallæreren er på samme måde som psykologen en resurse for teamet og kan yde vejledning og sparring under forløbet, ligesom han/hun kan have en udførende rolle i implementeringen af aktiviteter for barnet på skolen. Speciallæreren varetager og formidler ligeledes den faglige kortlægning af barnet i opstarten og afslutningen af LUKoP.
Plejeforældre	Plejeforældrene bidrager med viden om barnets hverdagsliv, trivsel, følelsesliv og baggrund i udformningen og evalueringen af LUKoP-planen. Plejeforældrene implementerer de planlagte aktiviteter i hjemmet.
Kontaktlærer	Kontaktlæreren bidrager med viden om barnets faglige niveau og indlæring i skolen, samt hvordan barnet fungerer og trives i klassen og i skolen generelt. Kontaktlæreren implementerer de planlagte aktiviteter i skolen.

2 METODE OG DATAGRUNDLAG

I denne implementeringsundersøgelse anvender vi et "mixed methods-design", hvor vi kombinerer kvantitative og kvalitative metoder. Kombinationen af forskellige typer data giver os mulighed for at afdække implementeringen af interventionen fra flere forskellige vinkler, da metoderne uddyber, udfordrer og supplerer hinanden i analysen.

I det følgende afsnit gennemgås de anvendte metoder og datakilder, som analyserne tager udgangspunkt i. Først præsenteres de kvantitative og dernæst de kvalitative metoder og datakilder.

2.1 Kvantitative metoder

2.1.1 Psykologernes registreringslog

Efter hvert teammøde har teamlederne udfyldt en såkaldt "registreringslog", hvor de har noteret, hvem der deltog på mødet, samt hvem der var fraværende. Teamlederne har også noteret mødets tidsramme, elementer i kortlægningen, samt om der er gennemført feedback med barnet (og i givet fald hvornår). Efter formøderne har teamlederne desuden noteret, hvilke faglige eller psykologiske tests den indledende kortlægning blev suppleret med, samt hvilken uddannelsesbaggrund speciallæreren havde.

Registreringsloggen bibringer data, som vi benytter i evalueringen af, i hvilken grad LUKoP-modellen er implementeret som foreskrevet. Registreringsloggen har også haft en journalfunktion for psykologerne, hvor de har kunnet notere øvrige observationer eller informationer, som har været relevante for forløbet og teamsamarbejdet.

I analyserne indgår registreringslogdata fra alle 48 LUKoP-forløb.

2.1.2 LUKoP-planer

Til hvert teammøde er LUKoP-planskabelonen blevet udfyldt, bl.a. med informationer om de planlagte aktiviteter, hvem der har implementeringsansvar, og hvordan teamet har vurderet fremgangen siden forrige møde. Vi har kodet og kvantificeret indholdet i alle LUKoP-planer, udarbejdet i indsatsperioden for alle 48 børn, der deltog i LUKoP. Formålet er at få et overblik over, hvor mange samt hvilke målsætninger og indsatser/aktiviteter LUKoP-teamene har arbejdet med gennem forløbene, samt hvordan de har udviklet sig undervejs. Opgørelsen gør det muligt at se, hvilke problemområder der har været fokus på i tilrettelæggelsen af LUKoP-forløbene, samt hvordan et typisk forløb er sammensat. Disse data giver os desuden et overblik over, hvilke teammedlemmer der varetager de forskellige aktiviteter, samt hvor mange mål og aktiviteter der arbejdes med i de enkelte teams.

I analyserne indgår LUKoP-plandata for alle 48 LUKoP-forløb.

2.1.3 Evalueringskemaer

Alle de personer, der var til stede på det afsluttende teammøde, har udfyldt et evalueringskema vedrørende LUKoP-forløbet og samarbejdet i teamet. Skemaet blev besvaret efter det afsluttende teammøde og indeholder i alt 14 spørgsmål, hvor hovedparten besvares på en skala fra 1 til 5, hvor 1 svarer til "slet ikke" og 5 svarer til "i høj grad".

Samtlige teams har deltaget i den afsluttende evaluering; i alt indgår 160 besvarelser, fordelt som vist i tabel 2.1.

Tabel 2.1 Antal besvarelser fra teammedlemmerne.

Teammedlem	Antal
Plejeforælder	59
Kontaktlærer	40
Speciallærer/pædagog	32
Skoleleder/repræsentant	24
Sagsbehandler	1
Ikke angivet stillingsbetegnelse/funktion	4
I alt	160

Data fra den afsluttende evaluering benyttes til at inddrage deltagernes perspektiver på LUKoP-forløbet og deres oplevelse af samarbejdet i LUKoP-teamet. Blandt andet spørges der ind til, om teammedlemmerne har været tilfredse med indholdet af de tiltag, der har været iværksat omkring barnet, om det har været muligt for teammedlemmerne at yde den nødvendige arbejdsindsats, og om teammedlemmerne har været tilfredse med samarbejdet og ledelsen af LUKoP-teamet.

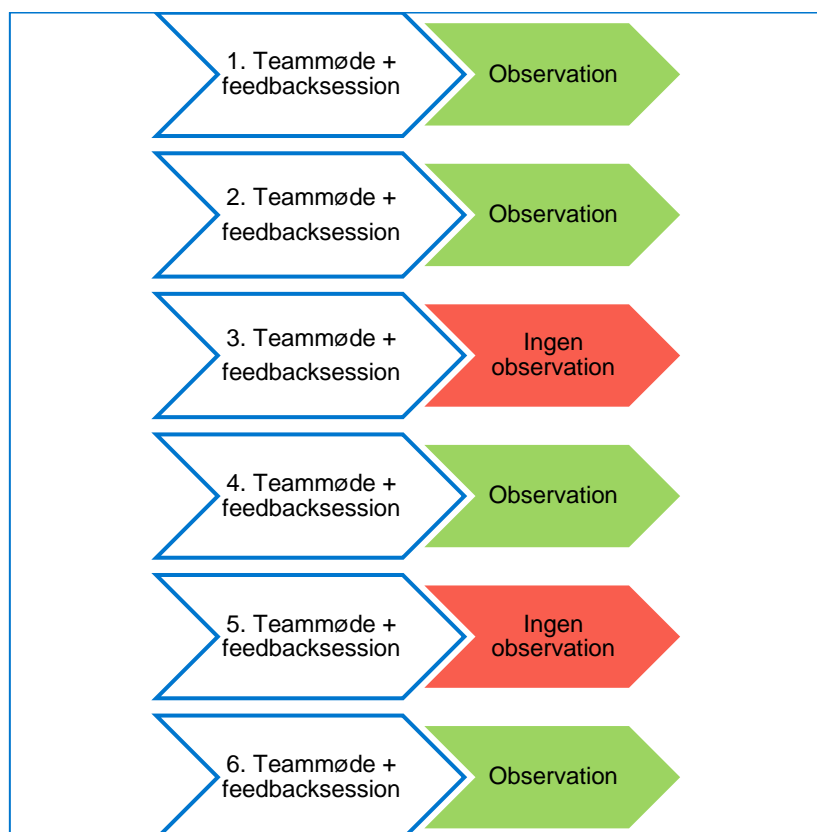
2.2 Kvalitative metoder

2.2.1 Observationsstudier af 12 LUKoP-forløb

Til observationsstudiet blev 12 LUKoP-forløb tilfældigt udtrukket – seks i hver af de deltagende regioner. Den tilfældige udtrækning sikrer mod selektionsbias. Alle inviterede plejefamilier og skoler takkede ja til at deltage.

Som det ses i figur 2.1, er observationerne af teammøderne foretaget på fire ud af de i alt seks teammøder samt de efterfølgende feedbacksessioner med barnet. Det være sig det 1. teammøde, det 2. teammøde (efter ca. fire måneder), det 4. teammøde (efter 10 måneder) og det 6. og afsluttende teammøde. To observatører deltog hver gang.

Figur 2.1 Oversigt over observationer.



En oversigt over de børn, der deltog i observationsstudiet, ses i tabel 2.2.

Tabel 2.2 Oversigt over deltagere i observationsstudiet.

Navn	Alder ved opstart	Klasse ved opstart	Antal møder observeret
Marco	13 år	7. klasse	4
Alex	7 år	1. klasse	4
Jannick	7 år	1. klasse	3
Amalie	11 år	4. klasse	4
Nicoline	12 år	6. klasse	4
Sabrina	8 år	2. klasse	4
Cille	8 år	2. klasse	4
Michelle	13 år	7. klasse	4
Tilde	9 år	3. klasse	4
Rebecca	9 år	3. klasse	2
Frida	9 år	3. klasse	4
Zenia	9 år	2. klasse	4

De 12 forløb er fordelt på otte kommuner, ni er piger og tre er drenge, og børnenes alder spænder fra 7 til 13 år ved opstart. Dette er alt i alt meget repræsentativt for undersøgelsens deltagere. Alle deltagende børn er blevet anonymiseret og har fået nye navne. Ligeledes er visse detaljer i case-eksempler på LUKoP-planer udeladt eller ændret af hensyn til anonymitet. Undervejs blev to af de observerede LUKoP-forløb afbrudt (Jannick & Rebecca), og dermed indgår kun 10 forløb i hele indsatsperioden (18 mdr.). Alle indsamlede data fra alle forløb indgår i analyserne.

Observationsstudier har den fordel, at de giver adgang til praksis og kan indfange socialt samspil til forskel fra fx interview alene, som i højere grad indfanger refleksioner over praksis end fungerer som beskrivelser af praksis i sig selv. Observationsstudier kan ligeledes give anledning til beskrivelser af praksis, som de involverede parter ikke nødvendigvis selv ville italesætte eller fremhæve som relevante i et interview, men som bliver tydelige i samspillet mellem partnerne (Thompson, 2008; Kristensen & Krogstrup; 1999). Observationer kan være mere eller mindre strukturerede, dvs. at man i større eller mindre grad kan fokusere observationen på nogle forudbestemte emner eller faktorer, som man ønsker beskrevet. Ligeledes kan observatøren være mere eller mindre deltagende i den praksis, der observeres (ibid.). I den ene ende af spektret findes den deltagende observation, hvor observatøren deltager i praksis på lige fod med de øvrige deltagere, der observeres. I den anden ende af spektret findes den naturalistiske observation, hvor observatøren placerer sig uden for fællesskabet, og, på en så uforstyrrende måde som muligt, observerer interaktionen og nedskriver sine observationer til analyse (Norman & Lincoln, 2000). I denne sammenhæng skal observationsstudiet anvendes til at beskrive den praksis, som udvikler sig i teamet, bl.a. i samspillet mellem teammedlemmerne, og som over tid skaber dynamikken i de enkelte forløb. Vi benytter derfor et struktureret observationsstudie, hvor observationerne foretages på baggrund af en observationsguide med forhåndsdefinerede temaer, og udføres som fuldstændig observation uden deltagelse i teammødet ("naturalistisk observation").

2.2.2 Fokusgruppeinterview med 10 LUKoP-teams

Efter det 6. og afsluttende teammøde har vi gennemført et semistruktureret fokusgruppeinterview med hvert af de teams, som deltog i observationsstudiet. Som nævnt var to forløb ved afslutningen af indsatsen blevet afbrudt, og interviewet er derfor kun udført med de 10 tilbageværende teams, og er af cirka en times varighed.

Fordelen ved et fokusgruppeinterview er, at deltagerne kan bruge hinandens udsagn som inspiration til refleksion eller til at give hinanden modspil (Frey & Fontana, 1991; Halkier, 2008). Metoden er valgt, fordi formålet har været at afdække teamets praksis og oplevelser af indsatsen. Grupsituationen nødvendiggør netop, at deltagerne uddyber, begrundes og diskuterer, og det er derfor en oplagt metode til at indfange erfaringer og holdninger til en fælles praksis.

2.2.3 Enkeltpersoninterview og gruppeinterview med teamledere

For at få bedre indblik i teamledernes (psykologernes) oplevelser af implementerings- og teamledelsesarbejdet har vi gennemført både et semistruktureret enkeltpersonsinterview samt et fællesinterview med projektets to psykologer (Kvale & Brinkmann, 2009). Enkeltpersonsinterviewet giver mulighed for at gå i dybden med teamlederens individuelle erfaringer – noget, som er sværere at opnå i et gruppeinterview. Omvendt har vi fundet det relevant ligeledes at anspore til fælles refleksion og diskussion gennem et fællesinterview omkring fælles perspektiver for indsatsen. Interviewene er af 1,5-2 timers varighed.

3 LUKOP-MODELLENS FIDELITET

3.1 Implementeringens kontekst: LUKoP, skolereform og inklusionslov

Udrulning af nye indsatser i folkeskolen sker naturligvis ikke i et vakuum. De omstændigheder, som nye programmer implementeres og afprøves under, har stor betydning for, hvordan indsatserne får liv og fodfæste i skolehverdagen. Forskningsforsøget med skolestøttende indsatser for børn i familiepleje har forløbet fra efteråret 2013. LUKoP-indsatsen er implementeret fra august 2014 – samme tidspunkt som skolereformen trådte i kraft. Dette sammenfald har på den ene side bidraget med nye muligheder i forbindelse med LUKoP-forløbene, fx muligheden for at tilrettelægge skolestøttende aktiviteter i de nye lektiecafémiljøer. På den anden side har reorganiseringen af mange aspekter af skolens praksis også betydet, at skolepersonalet ofte har haft mange nye opgaver under implementeringen af LUKoP, hvilket kan have påvirket og begrænset, hvor meget tid og på hvilken måde LUKoP-teamene har kunnet arbejde med indsatsen. Arbejdsbyrden på skolerne i forbindelse med udrulningen af skolereformen har også afholdt nogle skoler fra helt at deltage i projektet, og mange skoler, der takkede nej til invitationen, gav netop denne begrundelse.

Forud for implementeringen af forskningsforsøget trådte inklusionsloven i kraft i 2012. Dette medførte en tilbagestrømning af elever fra specialområdet til almenområdet, og i 2014 var en skolehverdag med fuld inklusion en realitet mange steder. LUKoP-modellen rummer mange aspekter, som gør den anvendelig som alment inklusionsværktøj til sårbare elever. Det kan derfor tænkes, at netop skoler, der oplever udfordringer med inklusionsopgaven generelt, eller som har en større gruppe elever, som er anbragt uden for hjemmet, har været særligt motiverede for at deltage i forskningsforsøget og herigennem indsamle egne erfaringer med LUKoP-modellen. Det er derfor meget muligt, at erfaringerne med implementeringen af LUKoP i denne rapport i høj grad kommer fra folkeskoler, der har disse karakteristika. Vi har dog ikke målt sådanne faktorer.

3.2 Hvad er "fidelitet", og hvordan måler vi det?

Formålet med at foretage et implementeringsstudie af en indsats er overordnet set 1) at anskueliggøre, hvilke barrierer og virksomme greb indsatsen har mødt i processen med at gå fra teori til praksis, samt 2) at undersøge, i hvilken grad de mål og retningslinjer, der udspringer af programmets teoretiske grundlag, bliver fulgt. Sidstnævnte beskrives som programmets "fidelitet" (Durlak & DuPre, 2008; Ogden m.fl., 2009). Når vi undersøger implementeringen af LUKoP-modellen i denne rapport, gør vi det overvejende ud fra førstnævnte praksisperspektiv – dvs. med udgangspunkt i, hvordan modellen har udviklet sig og er blevet anvendt i praksis. Det er et særlig relevant perspektiv i denne undersøgelse, fordi vi arbejder med en model, hvori den konkrete intervention eller "behandling", som barnet modtager, ikke er programbaseret eller fastlagt på forhånd og derfor ikke har forhåndsdefinerede evalueringsparametre.

LUKoP-modellen er nemlig grundlæggende en beskrivelse af selve det netværksforum, der iværksætter indsatsen for barnet, hvorimod de aktiviteter og tiltag, der kommer i stand, og som udløber heraf (dvs. interventionen), er individuelle i alle forløb og derfor ikke knytter sig specifikt til LUKoP-modellen. Modellen er derfor ikke et egentligt program, men en manualbaseret ramme, inden for hvilken metoder og forandringsteorier defineres af deltagerne selv. Det betyder, at de forskellige praksisser, hvormed deltagerne løbende udvikler interventionen, er af væsentlig interesse i sig selv i modsætning til evalueringer af fx evidensbaserede programmer, hvor barnet modtager en beskrevet og struktureret Intervention. I evalueringer af sådanne programmer studeres udvikling af

behandlingspraksis primært som afvigelser fra manualen og ansues dermed som forringelser af fideliteten.

Evalueringen af LUKoP-modellens "fidelitet" er derimod knyttet til implementeringen af modellens formelle rammer omkring netværksforummet og organiseringen af teamsamarbejdet, som de er beskrevet i programmet i forhold til parametre for:

- Teamsammensætningen i de enkelte teams
- Kortlægning af barnets styrker og vanskeligheder
- Afholdelse af LUKoP-møder – herunder formål og format
- Gennemførelse af feedback med barnet efter hvert teammøde
- Anvendelse af LUKoP-planskabelonen til netværkets arbejde.

Dette kapitel er derfor en analyse og vurdering af, hvordan og i hvilken grad disse rammeelementer i LUKoP-modellen har været til stede i forhold til modellens forskrifter.

I de kommende kapitler i denne rapport går vi i dybden med analyser af, hvordan de enkelte teams løbende udvikler praksis og evaluerer de tiltag og aktiviteter, de igangsætter for barnet ("behandlingen").

Kapitlet baserer sig fortrinsvis på registreringslogdata samt indholdet fra de konkrete LUKoP-planer, som er udformet for alle 48 børn under indsatsen.

3.3 Teamsammensætningen i LUKoP-modellen

LUKoP-modellen foreskriver, at der i alle LUKoP-teams som minimum skal deltage en af barnets plejeforældre, en psykolog (i undersøgelsen stillet til rådighed af SFI), barnets kontaktlærer eller mindst én relevant faglærer, som underviser barnet til hverdag, samt mindst én resurse- eller speciallærer, der har en specialfaglig eller specialpædagogisk overbygning eller baggrund – eksempelvis en specialundervisningslærer, en læsevejleder eller AKT-lærer. Denne teamsammensætning vil fremover blive omtalt som "standardkriterierne for teamsammensætning", og den rummer de personer, der som udgangspunkt skal være til stede under alle teamets møder. For at kunne tage forbehold for begrundet fravær definerer vi "fast deltagelse" som deltagelse i mindst fire ud af de i alt seks teammøder.

Ud fra denne ramme etableredes forskellige teamsammensætninger, alt efter hvordan resurserne var prioriteret eller tilgængelige på de enkelte deltagerskoler. Variation gør sig både gældende i forhold til antallet af teammedlemmer, samt i hvilken grad der løbende inddrages fx øvrige faglærere eller skoleledelse. Hvor nogle teams præcist imødekommer standardkriterierne for teamsammensætning, har andre teams helt op mod syv fastdeltagende medlemmer, mens andre teams igen består af færre teammedlemmer end det foreskrevne. I dette kapitel ser vi alene på, om de beskrevne funktioner er udfyldt i teamene gennem forløbet, og ikke på den løbende udskiftning af personalet i de enkelte funktioner. Graden og betydningen af kontinuiteten i personalet i de enkelte funktioner i teamene behandles i kapitel 4.

Vi har identificeret fire scenarier for teamsammensætningen gennem indsatsperioden – ét, der imødekommer standardkriterierne for teamsammensætningen i LUKoP, to, der imødekommer standardkriterierne for teamsammensætningen i LUKoP, samtidig med at man har gjort noget ekstra, samt ét scenarie, der ikke opfylder kriterierne. Resultatet ses i tabel 3.1. Af de 48 børn, der blev udtrukket til LUKoP-indsatsen, gennemførte 42 børn forløbet. Seks forløb blev afbrudt i utide,

da børnenes omstændigheder ændrede sig, så de ikke længere kunne imødekomme inklusionskriterierne. I opgørelsen i Tabel 3.1 indgår derfor kun de 42 fuldførte LUKoP-forløb:

Tabel 3.1 Implementering af standardkriterier for teamsammensætning.

Teamsammensætning (scenarier)	Implementeringsgrad	Antal forløb (n = 42)
Teams, der opfylder standardkriterierne for teamsammensætningen i LUKoP-modellen: Deltagelse af plejeforælder/re, kontaktlærer, speciallærer og psykolog, og hvor disse deltog i mere end halvdelen af teammøderne (≥4 møder).	✓	4
Teams, der opfylder standardkriterierne for teammedlemmer i LUKoP-modellen og derudover har flere faste medlemmer end standardkriteriet – dvs. teams, hvor fx øvrige faglærere eller skoleledelsesrepræsentanter deltager i mere end halvdelen af teammøderne (≥4 møder).	✓+	15
Teams, der opfylder standardkriterierne for teammedlemmer i LUKoP-modellen, men derudover har inviteret fx øvrige faglærere eller skoleledelsesrepræsentanter med til enkelte møder (≤ 3 møder).	✓+	9
Teams, der ikke opfylder standardkriterierne for teamsammensætning og har færre eller andre medlemmer, end standardkriterierne foreskriver, eller hvor ikke alle medlemmer er en fast del af teamet – dvs. at de deltager i halvdelen eller mindre end halvdelen af teammøderne (≤ 3 møder).	÷	14

Anm.: "Flueben" angiver, at standardkriterierne for teamsammensætningen er opfyldt. "Flueben" efterfulgt af et "plus" angiver, at standardkriterierne for teamsammensætningen er opfyldt, samtidig med at man har gjort noget ekstra. "Minus" angiver, at standardkriterierne for teamsammensætningen ikke er opfyldt.

På baggrund af opgørelsen i tabel 3.1 kan vi konkludere, at 14 teams, svarende til 33 pct., ikke levede op til kriterierne for teamets sammensætning eller kravet om fast deltagelse på LUKoP-teammøderne. Årsagen er typisk, at speciallæreren ikke deltager fast i teamet eller helt er erstattet af en ledelsesrepræsentant. Dette gør sig gældende i 10 forløb. I fire tilfælde har kontaktlæreren ikke levet op til kravene for fast mødedeltagelse. Psykologerne har som teamledere deltaget i alle planlagte møder, og med kun en enkelt undtagelse har plejeforældrene også deltaget på samtlige teammøder.

Omvendt kan vi også konstatere, at de øvrige to tredjedele af teamene har efterlevet standardkriterierne, og endvidere at hele 57 pct. eller 24 ud af 42 teams, i større eller mindre omfang, har haft deltagelse af flere fagpersoner eller ledelsesrepræsentanter, end standardkriterierne for teamsammensætningen foreskriver.

3.4 Kortlægning af barnets styrker og vanskeligheder

Som beskrevet indledningsvist i kapitel 1 skal der for alle børn i LUKoP-indsatsen foretages en kortlægning med et standardiseret testbatteri af faglige, psykologiske og pædagogiske test lige inden opstarten og igen i forbindelse med afslutningen af indsatsen. Et andet mål for evalueringen af fideliteten er derfor at undersøge, om kortlægningerne er blevet udført som forskrevet, bl.a. om alle de udvalgte test i standardbatteriet er blevet administreret (se oversigt over anvendte test i tabel 1.1 i kapitel 1).

Formålet med kortlægningerne er, som tidligere nævnt, at indsamle systematisk viden om barnets faglige, kognitive og sociale styrker og vanskeligheder samt afslutningsvist at måle udviklingen gennem forløbet og identificere eventuelle behov for fortsat skolestøtte.

I forbindelse med kortlægningerne har SFI varetaget opgørelsen af alle test i standardtestbatteriet og tilbageleveret testresultaterne til skole og psykolog. Dette har vi gjort af to årsager: 1) for at sikre os ensartethed i opgørelsen af test, som også er en del af datagrundlaget for effektanalysen i

delrapport 1, 2) og for at bistå skoler og psykologer i udredningsarbejdet. Det betyder, at vi løbende har kunnet registrere, hvilke test børnene har fået foretaget – både i den indledende og i den afsluttende kortlægning – og dermed sikre, at alle børn er blevet testet. Alle børn har ydermere fået foretaget samtlige test i standardtestbatteriet, både i den indledende og i den afsluttende kortlægning, med undtagelse af enkelte børn, som psykologen og/eller testlæreren har vurderet, ikke kunne overkomme alle test.

3.5 Afholdelse af LUKoP-møder

Som beskrevet i kapitel 1 består LUKoP-modellen af en fastlagt møderække, hvortil konkrete formål er tilknyttet de enkelte møder. Som vi så i figur 1.2 i kapitel 1, kan møderne inddeles i to hovedgrupper: formøder mellem psykolog og speciallærer (to møder) samt teammøder med deltagelse af både psykologen, speciallæreren, kontaktlæreren og plejeforældrene (seks møder). I det følgende analyseres det, om og hvordan møderne er blevet afholdt i de enkelte teams, hvilke praksistilpasninger der løbende er foretaget, samt hvilke udfordringer der har været med implementeringen af møderækken.

Analyserne tager udgangspunkt i både registreringslogdata og LUKoP-planer for alle forløb, samt observations- og interviewdata fra de 12 observerede forløb.

3.5.1 Indsatsens startskud – to formøder

Alle LUKoP-forløb indledes med to formøder, hvor psykologen og speciallæreren i teamet mødes forud for de regulære teammøder. Formøderne bliver dermed startskuddet til LUKoP-forløbet, hvor speciallæreren og psykologen i fællesskab bearbejder resultatet af kortlægningen og finder frem til, hvilke fokusområder de vil anbefale, at teamet tager fat på i det videre LUKoP-forløb.

Det er vigtigt at understrege, at opstarten af indsatsen i denne undersøgelse har haft andre betingelser, end hvis implementeringsrammen havde været en almindelig skolekontekst. Randomiseringen af deltagerne har betydet, at plejefamilier og skoler ved tilmelding til forskningsprojektet ikke har vidst, hvilken indsats de ville få tildelt. Først efter at kortlægningen var gennemført, fik de besked om, hvem der skulle deltage i LUKoP-indsatsen. Selvom skoleledelsen på de enkelte skoler har været klar over, at de tilmeldte børn kunne blive trukket ud til LUKoP-modellen, har ledelsen i de fleste tilfælde først informeret de involverede speciallærere om opgaven efter allokeringen af de enkelte børn, hvilket har resulteret i meget kort forberedelsestid for speciallærerne inden det første formøde.

Til at vurdere, hvordan formøderne er forløbet, samt hvorvidt de har realiseret deres formål, benytter vi registreringslogdata, hvor psykologerne efter hvert møde har registreret, hvem der har deltaget, om der er udført yderligere testning, samt hvad der er blevet aftalt.

Generelt er begge formøder blevet afholdt på alle deltagerskoler, men i 10 tilfælde har speciallæreren ikke været til stede på mødet, enten fordi han/hun ikke har været informeret om hensigten med mødet, har befundet sig et andet sted end oplyst til psykologen eller har været forhindret i at deltage. I disse tilfælde er enten det ene eller begge formøder derfor foregået mellem psykolog og kontaktlærer eller skoleleder, uden at speciallæreren har været til stede.

I 30 af de 48 LUKoP-forløb er der på det første formøde planlagt, at der skal udføres supplerende faglig testning ud over de test, der indgår i standardtestbatteriet til kortlægningen. Den supplerende testning er altovervejende i læsning og skrivning og inkluderer kun i fire tilfælde yderligere test-

ning i matematik. Hvorvidt de supplerende test i alle tilfælde er blevet udført, fremgår ikke klart af registreringen. I 34 tilfælde har psykologerne foretaget yderligere udredning, enten i form af yderligere kognitiv testning eller i form af samtaler med barnet.

3.5.1.1 Praksisudvikling af formøderne

Formålet med formøderne er, at psykologen og speciallæreren, på baggrund af kortlægningen, præciserer barnets behov for støtte og finder frem til, hvilke indsatsområder og aktiviteter de vil anbefale, at teamet tager fat på i det videre LUKoP-forløb. Det har dog vist sig, at, at der har været en væsentlig udvikling af dette mødeforum i praksis. Dels har den korte forberedelsestid for speciallærerne ofte resulteret i, at væsentlig tid til møderne er blevet brugt på at gennemse og fortolke resultaterne af de faglige test, samt gennemgå selve indholdet af LUKoP-modellen for at give speciallæreren overblik over sine opgaver og tidsplanen for forløbet. Dels har formøderne i mange tilfælde inkluderet kontaktlæreren og/eller øvrige lærere samt i nogle tilfælde skoleledelsen. Udviklingen har i nogen grad fundet sted allerede ved første formøde, men i særdeleshed på det andet møde, hvor der i 25 ud af 48 forløb har deltaget øvrige fagprofessionelle. Særligt i tilfælde, hvor speciallæreren ikke har haft udtalt kendskab til barnet, har mødedeltagerne ofte følt sig nødsagede til at invitere en eller flere fagprofessionelle, som havde kendskab til barnets skoleliv og hverdag, med til mødet.

Af psykologernes journalnotater fremgår det ligeledes, at identifikationen af fokusområder i dette mødeforum i flere tilfælde har ført til valg af indsatser (og ikke blot forslag), og i nogle tilfælde igangsættelse af indsatserne allerede inden det første teammøde er afholdt.

Det har vist sig både befordrende og i nogle tilfælde nødvendigt, at kontaktlæreren og/eller skoleledelsen deltager i formøderne, så kortlægningen af barnets situation inkluderer nære voksnes oplevelser af barnet i dets skolehverdag. Særligt hvis speciallæreren intet forhåndskendskab har til barnet, har dette været relevant for at undgå, at vurderingen af barnets situation har beroet på testresultaterne alene.

Ligeledes kan iværksættelsen af indsatser allerede under formøderækken give de professionelle oplevelsen af en "løbende start", hvor de får det bedste grundlag for arbejdet, og hvor skolen kan signalere til plejeforældrene på det første teammøde, at de tager indsatsen for barnet alvorligt. Omvendt kan det utilsigtet signalere, at plejeforældrene primært er inviteret med i teamet til orientering om en indsats, som skolen allerede har iværksat, i stedet for at der skabes gode betingelser for at involvere plejeforældrene i planlægningen og give dem medansvar for indsatsen. Om det reelt set har haft konsekvenser for indsatsens kvalitet og deltagernes engagement, kan vi dog ikke sige noget om.

3.5.2 Teammøderne – det lange, seje træk

Et meget væsentligt sigte med LUKoP-modellens mødestruktur er at sikre kontinuitet i indsatsen gennem en fast møderutine med seks teammøder over ca. 18 måneder. Mødestrukturen er en kernekomponent i modellen, og for at understøtte implementeringen heraf varetog SFI koordineringen mellem deltagerne.

Følgende strategi blev anlagt fra projektstarten:

- SFI havde planlagt et årshjul for mødeafholdelse for alle teams, som skulle følge modellens mødefrekvens.

- Teamlederen (psykologen) skulle sikre, at hvert teammøde blev afsluttet med, at der blev fundet en ny dato for det næste møde på baggrund af årshjulet.
- Mødedatoen fremgik af barnets LUKoP-plan, som efter mødet blev udsendt til alle deltagere.
- SFI stod efterfølgende for koordineringen mellem mødedeltagere, hvis der var ændringer/aflysninger, ligesom SFI sendte påmindelser ud til alle deltagere i tiden op til et kommende møde.

I næsten alle teams har det været nødvendigt på et tidspunkt at ændre datoen for et møde, og deltagerne har generelt værdsat påmindelser før møderne. Strategien har betydet, at alle LUKoP-teams har gennemført alle seks teammøder med undtagelse af de seks forløb, der blev afbrudt i utide.

Det skal dog bemærkes, at selvom kontinuitet i møderækken har været optimal, har stabiliteten i LUKoP-teamene derimod været udfordret af svingende medlemsdeltagelse, bl.a. i forbindelse med skoleskift, afdelingsskift, sygdom, barsel, andre forpligtelser, skift af kontaktlærer osv. I 19 ud af de 42 gennemførte forløb, eller i knap halvdelen af teamene, har der været udskiftninger af nøglepersoner under forløbet (dvs. udskiftning af kontaktlærer, speciallærer eller plejeforældre). Hvilke konsekvenser sådanne udskiftninger kan have for LUKoP-arbejdet og indsatsens kvalitet, analyseres i kapitel 4.

3.6 Gennemførelse af feedbacksessioner

Som tidligere beskrevet i kapitel 1 er der efter hvert teammøde indlagt en feedbacksession med barnet, som er anført af psykologen. Her taler teamet med barnet om LUKoP-planen, og hvordan det går med indsatsene, samt hvordan barnet trives og oplever hverdagen med indsatsen. Det er også i dette forum, at barnet får en tilbagemelding på resultatet af kortlægningen. Feedbacksessionen er et fast element i LUKoP-modellen, og vi undersøger derfor, om disse sessioner er blevet afholdt.

Da børnene i LUKoP-indsatsen går i 1-8. klasse og har meget forskellige typer af problemstillinger, er det naturligt, at indholdet i feedbacksessionen vil være forskelligt fra barn til barn, og at det vil variere, hvem der deltager sammen med psykologen. Nogle teams foretrak fx at have en plejeforælder med, ligesom nogle teams havde et ønske om, at kontaktlæreren deltog i stedet for speciallæreren. Det har også været forskelligt, om barnet selv har formuleret disse behov, eller om teamet har vurderet det på barnets vegne. Ud over disse variationer i selve feedbacksessionen så vi dog også, at der var forskel på, hvor ofte børnene deltog; kun cirka halvdelen af børnene, svarende til 48 pct., modtog feedback efter hvert teammøde (seks sessioner). Den anden halvdel af børnene, svarende til 52 pct., modtog ikke fast feedback efter møderne og har deltaget i mellem 1 og 5 feedbacksessioner.

I kapitel 5 undersøges den store variation i anvendelsen af feedback til børnene nærmere, herunder brugbarheden af feedbacksessionen, som den er beskrevet i modellen, samt anvendelsen af alternative feedbackmetoder.

3.6.1 LUKoP-planskabelonen

Det er en grundlæggende hensigt med LUKoP-modellen, at der udvikles en individuel indsatsplan for barnet. Til dette arbejde er der udviklet en standardiseret LUKoP-planskabelon, som indeholder nogle konkrete punkter, som teamet skal formulere, beskrive og efterfølgende udføre.

Formålet med LUKoP-planen er dels, at den skal fungere som et interventionsværktøj til at udvikle selve interventionen for barnet og præcisere planlægningen af barnets forløb ved at anskueliggøre og evaluere barnets støttebehov, målsætninger og aktiviteter. Dette individuelle arbejde med planens konkrete indhold er beskrevet detaljeret i kapitel 6.

LUKoP-planen er på den anden side også udviklet som et procesværktøj til at strukturere og standardisere selve mødets gang. Teamlederen anvender planens punkter som en "tjekliste" til at sikre, at teamene under møderne kommer omkring relevante emner og får truffet de nødvendige beslutninger, så der skabes fremdrift og kontinuitet i teamsamarbejdet. Teamlederen gennemgår sammen med teamet punkterne i LUKoP-planen under mødet og noterer løbende aktuel status og teamets beslutninger under hvert punkt, indtil alle punkter er gennemgået. Efter hvert teammøde findes der således en opdateret og aktuel version af barnets LUKoP-plan med eksplicite aftaler om, hvordan planen implementeres.

Vi kan konstatere, at psykologerne i alle 48 teams løbende har udfyldt LUKoP-planen til alle afholdte møder, således at alle børn har fået opdateret deres LUKoP-plan efter forskrifterne. Denne konsekvente anvendelse af LUKoP-planskabelonen hænger naturligt sammen med, at psykologerne var fuldtidsansat af SFI til at lede implementeringen.

I de 12 observerede forløb fremgår det desuden tydeligt, at teamene arbejder direkte og konkret med planerne til møderne, ligesom de i høj grad anvender LUKoP-planernes elementer som udgangspunkt for dialogen omkring barnet og indsætterne. Psykologerne anvender som mødeledere konsekvent punkterne i planen til at styre mødets gang samt til at spørge ind til de øvrige medlemmers perspektiver, opfattelser og ønsker.

Børnenes LUKoP-planer opnår i høj grad også legitimitet i teamene og anvendes som fælles dokumentation af mødet og de aftaler, der indgås. Planen får i praksis ofte karakter af en kontraktforpligtelse mellem parterne, hvor ikke kun de overordnede pointer besluttet i fællesskab, men selve formuleringerne af teksten skabes og redigeres løbende af deltagerne til møderne. Psykologen sammenfatter bidragene og forslagene til det fælles dokument, som LUKoP-planen efterfølgende er for mødedeltagerne, og sikrer dermed, at alle perspektiver bliver taget i betragtning.

Vi observerer også, at planen på denne måde kan tjene som et fælles vidnesbyrd, hvor deltagerne ved fx uenigheder om detaljer eller fravær af personer til møderne søger svar i planen på, hvad der præcist blev aftalt sidst. Denne skriftlige præcisering kan medvirke konstruktivt til, at teamet får gennemtænkt og opnår enighed om, hvilke specifikke aftaler de indgår, samt på hvilket grundlag og med hvilket formål aftalerne indgås. Af de afsluttende fokusgruppeinterview fremgår det endvidere, at psykologens ansvar for at samle, formulere og nedfælde indholdet af LUKoP-planens punkter generelt har været værdsat af deltagerne.

Dog ser vi også, at der har været en udfordring i forhold til at holde LUKoP-skabelonen i den korte form, den var tiltænkt. LUKoP-planskabelonen er udformet således, at planen bør være et kort og dynamisk oversigtsdokument, der udvikler sig gennem indsatsen. Realiteten har imidlertid været, at mange planer med tiden har vokset sig meget lange, og at gamle tekster ikke løbende er blevet erstattet af nye, men at dokumentet blot er blevet forlænget. Ofte er LUKoP-planerne, der som hovedregel er på 1-3 sider ved første møde, vokset til at være dokumenter på over 10 sider ved forløbets afslutning. Omfanget af indhold kan besværliggøre, at deltagerne på lidt længere sigt kan skelne mellem tidligere og aktuelle målsætninger, eller at andre interessenter, fx ved et skoleskift, ikke nemt og overskueligt kan hente relevant information om den tidligere indsats for barnet. For at imødegå sådanne udfordringer er planskabelonen efterfølgende udvidet med et bilag til afsluttede

eller kasserede målsætninger og indsatser, således at hoveddokumentet altid kun indeholder aktuelle informationer.

3.7 Opsummering

Samlet kan vi konkludere, at LUKoP-modellen er implementeret med en høj grad af fidelitet. LUKoP-modellen er i langt de fleste tilfælde blevet implementeret som foreskrevet og indeholder alle modellens forskellige elementer.

Først og fremmest viser analysen, at alle børn har fået foretaget en kortlægning med det standardiserede testbatteri af faglige og psykologiske test, både i opstarten og i afslutningen af LUKoP-indsatsen. Bortset fra enkelte børn har alle fået foretaget samtlige test i batteriet. Det betyder, at man i alle teams har haft en kortlægning at basere indsatsen på, ligesom alle teams har haft mulighed for at evaluere frem- eller tilbagegang i barnets udvikling ved indsatsens afslutning.

De to formøder er blevet afholdt i alle 48 forløb, men i enkelte tilfælde er speciallæreren ikke blevet informeret tilstrækkeligt om mødets formål eller har været forhindret i at deltage. I 10 tilfælde blev enten begge eller et af de to formøder afholdt mellem psykolog og kontaktlærer eller skoleleder, uden at speciallæreren var til stede. De seks efterfølgende teammøder er derimod alle blevet afholdt i alle 42 teams, som gennemførte undersøgelsen, hvilket muligvis skyldes, at koordineringen af deltagerne blev varetaget centralt på SFI.

Teamene har desuden formået at arbejde direkte og konkret med LUKoP-planskabelonen til møderne, ligesom LUKoP-planernes elementer er blevet anvendt som udgangspunkt for dialogen omkring barnet og indsatserne. LUKoP-planen har været udfyldt og opdateret for alle børn til samtlige teammøder.

Der hvor vi ser de største udfordringer af modellens fidelitet, er i forbindelse med 1) kriterierne for teamsammensætning og 2) afholdelse af feedbacksessionerne. Kun to tredjedele af teamene har implementeret teamsammensætningen efter forskrifterne. Plejeforældrene var faste deltagere på teammøder i alle teams, hvilket tilnærmelsesvis også gjaldt kontaktlærerne, som kun i fire tilfælde ikke levede op til kriterierne for fast deltagelse. Speciallærerne levede dog ikke op til kravet om fast deltagelse i 10 tilfælde. På den anden side så vi også, at 57 pct. af teamene i større eller mindre omfang har inddraget øvrige fagpersoner eller ledelsesrepræsentanter, som ligger ud over standardkriterierne.

Feedbacksessionerne, som skulle afholdes i forlængelse af teammøderne, blev kun realiseret i 48 pct. af forløbene, mens hele 52 pct. af børnene ikke deltog fast i feedbacksessionerne. Alle børn har dog fået feedback minimum én gang.

Disse udfordringer ser vi nærmere på i de følgende to kapitler.

4 MANGLENDE SAMMENHÆNG I LUKOP-FORLØBENE

Et fast LUKoP-team er både vigtig for sammenhængen i arbejdet med målsætninger og aktiviteter og for fastholdelsen af den viden, der opbygges i teamet. En høj grad af udskiftning af teamets medlemmer kan bl.a. betyde, at det bliver svært at følge op på de aftaler, man har indgået i teamet, ligesom det bliver svært at opretholde aktiviteterne mellem møderne. På den anden side er kontinuitet i, hvem teamet består af, ikke nødvendigvis lig med, at teamet får arbejdet med de aktiviteter, det har påtaget sig at implementere. Der kan være andre faktorer på spil, som forhindrer en succesfuld implementering.

Med udgangspunkt i data fra de 12 observerede forløb har vi undersøgt, hvilke konsekvenser en manglende kontinuitet kan have for et LUKoP-forløb. Succeskriteriet er i denne sammenhæng, at LUKoP-forløbet alligevel fortsætter, og at der arbejdes konstruktivt med de indsatser, man har igangsat.

Kapitlet består først og fremmest af en case-gennemgang af et LUKoP-forløb, som har været yderst problematisk, og som tydeliggør mange af de faktorer, der kan have en negativ betydning for en succesfuld implementering af LUKoP-modellen. Casen er dermed ikke udtryk for, hvordan der generelt har været arbejdet i LUKoP-teamene, men eksemplificerer et LUKoP-forløb, som har været præget af en høj grad af udskiftning af personale, og som kun i meget begrænset omfang har formået at arbejde med indsatserne i tiden mellem møderne. I andre LUKoP-teams ser vi eksempler på det modsatte, hvor udfordringer med kontinuiteten som dem, der fremgår i eksemplet, håndteres løbende, så de ikke får yderligere konsekvenser for forløbet. Efter case-gennemgangen skitseres fire væsentlige faktorer, som vi har identificeret kan have negative konsekvenser for sammenhængen i et LUKoP-forløb.

4.1 Sammenbrud i LUKoP-forløbet – en case

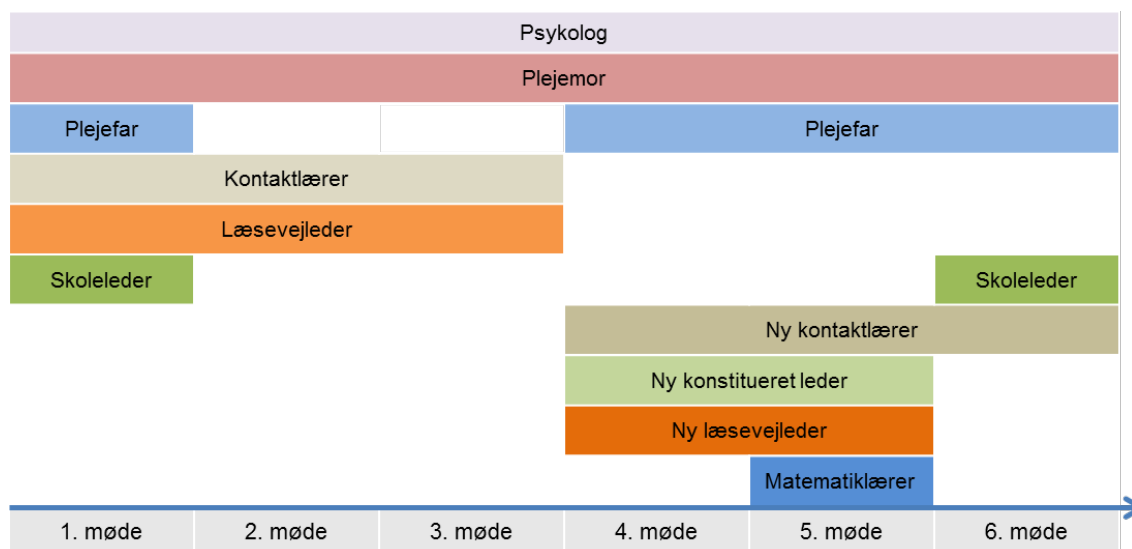
Marco er en dreng i 7. klasse. Han har gået på den samme folkeskole siden 0. klasse. Han er vellidt i klassen, men kortlægningen viser, at Marco har væsentlige faglige udfordringer – særligt i matematik. Ligeledes viser læsetestene, at han er en usikker læser. Han er normalt begavet, men han er kognitivt udfordret af forringet arbejdshukommelse og lav forarbejdningshastighed.

Marcos LUKoP-forløb eksemplificerer en del problematikker i forhold til kontinuitet. Vi observerer et forløb, som bærer præg af manglende koordination mellem deltagerne fra skolen, stor udskiftning af teammedlemmerne samt utilstrækkelig overlevering af viden mellem teammedlemmerne, både løbende, og når der er udskiftning af personale. Vi ser også, at flere spørgsmål og forslag til nye mål og indsatser forbliver uafklarede, da der ikke kan træffes beslutninger om resurseforbrug. Samtlige af disse faktorer er medvirkende til et meget opbrudt LUKoP-forløb, der kun i begrænset omfang er blevet implementeret. Nedenfor opridses forløbets udvikling og de problematikker, der observeres undervejs. Det skal bemærkes, at vi kun har observeret 1., 2., 4. og 6. teammøde, hvorfor der ikke inkluderes beskrivelser fra 3. og 5. teammøde.

4.1.1 Marcos LUKoP-forløb

For at få et overblik over kontinuiteten i Marcos LUKoP-forløb indeholder figur 4.1 en oversigt over hvert teammedlems deltagelse i teammøderne. Markeringerne illustrerer, hvilke møder hvert enkelt medlem har deltaget i.

Figur 4.1 Mødedeltagelse i Marcos LUKoP-forløb, møde 1 til 6.



Som det fremgår af figur 4.1 sker der udskiftning af teammedlemmer flere steder i forløbet. Kun psykologen og plejemoren er faste deltagere ved samtlige teammøder, mens der sker en fuld udskiftning af skolens personale halvvejs i forløbet (mellem 3. og 4. teammøde). I det følgende gennemgås teammøderne og de udfordringer, vi har observeret.

4.1.1.1 1. teammøde (ca. 1 måned og 3 uger efter 1. kortlægning)

På det første teammøde deltager seks personer: psykologen, begge plejeforældre, en læsevejleder, en skoleleder og en kontaktlærer. Mødet bærer præg af, at der er blevet gjort et grundigt forarbejde til formøderne, inden plejeforældrene er blevet inddraget på det første teammøde. Skolepersonalet og psykologen har på forhånd planlagt de fleste indsatser, som præsenteres for plejeforældrene. Starten af mødet består derfor mest af en dialog mellem plejeforældrene og psykologen, mens kontaktlæreren, skolelederen og speciallæreren er forholdsvis passive. På mødet aftales og formuleres følgende målsætninger og aktiviteter, der noteres i LUKoP-planen:

- Marco skal have et højere læsetempo gennem øget frilæsning og en læsekontrakt.
- Marco skal opnå en bedre standpunktskarakter i matematik ved at lave opgaver i MatematikFessor.
- Ved at få hjælp af lærerne til at strukturere sine opgaver i lektiecaféen skal Marco opnå en bedre standpunktskarakter, både i dansk og matematik.
- Marco skal have flere pligter derhjemme for at træne initiativtagning, vedholdenhed og planlægningsevner. Marco skal gå tur med plejefamiliens hund mindst to gange om ugen og give den mad bagefter.

4.1.1.2 2. teammøde (ca. 5 måneder efter 1. kortlægning)

Til det andet møde har skolelederen og plejefaren ikke mulighed for at deltage. Derfor deltager kun fire personer: psykologen, plejemoren, læsevejlederen og kontaktlæreren (matematiklæreren).

Stemningen i teamet er god, men evalueringen af målsætningerne fra forrige møde bærer præg af manglende koordination mellem kontaktlærer og læsevejleder. Kontaktlæreren har indhentet information fra nogle lærere, men ikke alle, da han har haft opfattelsen af, at læsevejlederen ville indhente information om Marcos udvikling i dansk. Da dansklæreren ikke er til stede, og ingen af teammedlemmerne har indhentet information om progressionen i dansk, forbliver Marcos udvikling i læsning dermed uafklaret. Ifølge læsevejlederen er indsatsen i forhold til at forbedre Marcos læsetempo igangsat, men da hun ikke har undervist Marco siden sidst, kan hun ikke vurdere, om der er progression.

Det er en gennemgående tendens, at teammedlemmerne mangler viden om implementeringen af de planlagte aktiviteter, og at der derfor er uklarhed omkring progressionen i målsætningerne. Bl.a. arbejder kontaktlæreren ikke i lektiecaféen og har derfor svært ved at evaluere på målsætningen og aktiviteterne her. Han fortæller, at han "går ud fra, at det går bedre". Kontaktlæreren tilføjer desuden, at det er svært at gøre lektiecaféen til et struktureret forløb for Marco grundet skiftende lærere.

I tråd hermed har plejemoren heller ikke en fornemmelse af, hvad Marco læser derhjemme, og teamet er derfor nødt til at spørge Marco selv under feedbacksessionen efter mødet. Her fortæller han, at han læser, men ikke får skrevet det i læsekontrakten, som ellers var meningen. Det eneste konkrete mål de til mødet har for Marcos faglige udvikling, er en matematiktest, som kontaktlæreren fremlægger resultatet af. Testen viser, at Marco har forbedret sig væsentligt, ligesom Marco selv beretter om, at han er i gang med MatematikFessor. Plejemoren fortæller desuden, at Marco lufter hunden, som det blev aftalt ved sidste møde.

Vi ser ydermere et vigende initiativ fra teamets side, da psykologen lægger op til formulering af nye målsætninger. Der bliver heller ikke truffet en endelig beslutning på mødet omkring implementeringen af igangværende faglige aktiviteter, og det forbliver derfor uklart, hvordan indsatserne skal udføres. Da skolelederen ikke er til stede, kan der heller ikke tages en beslutning angående teamets ønske om at opnå ekstra støtte i lektiecaféen til Marco.

På mødet får man formuleret to fortsatte målsætninger og tilhørende aktiviteter:

- At Marco selv går i gang med lektier i lektiecaféen mandag-torsdag med hjælp fra en lærer, og at han er færdig med et opgavesæt i MatematikFessor senest torsdag.
- At Marco fortsat lufter og fodrer hunden derhjemme to gange om ugen.

Vi ser, at teamet ønsker at fortsætte indsatsen i lektiecaféen, men det forbliver uvist, i hvilken udstrækning det kan lade sig gøre. Derudover skal Marco fortsat lufte og fodre hunden derhjemme to gange om ugen. De øvrige målsætninger i læsning og matematik fra forrige LUKoP-plan kan ikke evalueres, og teamet foretager sig ikke noget yderligere i den forbindelse.

4.1.1.3 4. teammøde (ca. 12 måneder og 3 uger efter 1. kortlægning)

På det fjerde møde er der sket en udskiftning af alle repræsentanter fra skolen i teamet – det gælder både ledelsesrepræsentanten og lærerne. Teamet består således af psykologen og plejeforældrene samt en ny læsevejleder, en ny konstitueret leder og en ny kontaktlærer.

Mødet er det første møde efter sommerferien. På mødet kommer det frem, at LUKoP-forløbet og de igangsatte indsatser er gået helt i stå efter sommerferien. Marco har spurgt plejemor, ”om han ikke var med i SFI mere?”, da han oplevede, at aktiviteterne var stoppet. Plejemoren har derefter kontaktet den konstituerede skoleleder samt SFI. SFI har forud for mødet givet den konstituerede skoleleder en introduktion til projektet, ligesom hun har fået tilsendt informationsmateriale og LUKoP-planer til videreformidling til resten af skolepersonalet. På mødet fremgår det dog, at materialet ikke er overleveret til de nye teammedlemmer, og at de derfor intet kendskab har til projektet og de indsatser, der er igangsat. Psykologen lægger derfor ud med at præsentere undersøgelsen, LUKoP-indsatsen og Marcos LUKoP-plan for teamet.

Udskiftningen af teammedlemmerne har betydning for opfølgningen på de igangsatte målsætninger. De nye teammedlemmer har ikke den fornødne viden, og evalueringen af målsætningerne bliver derfor meget begrænset. Fx kan ingen i teamet vurdere, om Marco selv går i gang i lektiecaféen, ligesom det heller ikke er muligt at få en faglig vurdering af, hvordan det går med hensyn til læsning. Teamet er af den opfattelse, at Marco inden sommerferien viste begyndende tegn på målopfyldelse, men at udviklingen nu er gået helt i stå. Plejemor kan også berette om, at Marco sidste skoleår læste 20 minutter hver dag, men at det slet ikke er tilfældet nu.

Det nye team er imidlertid løsningsfokuseret – der kommer især input til nye målsætninger og aktiviteter fra den konstituerede leder og kontaktlæreren. Den nye læsevejleder er dog meget passiv og får ikke nogle konkrete opgaver i forhold til de indsatser, der opstilles. Ydermere aftales det mod slutningen af teammødet, at der ikke er brug for hendes assistance fremover. Matematiklæreren vil i stedet blive en del af teamet, ligesom den konstituerede skoleleder fra nu af også vil følge teamet.

Det er tydeligt, at det har haft konsekvenser for LUKoP-forløbet, at der er sket en udskiftning af skolepersonalet, men det er ikke udelukkende udskiftningen af teammedlemmerne, der er skyld i den manglende implementering. Vi ser, at plejeforældrene heller ikke har formået at implementere den indsats, der skulle udføres i hjemmet. Marco har fortalt psykologen inden teammødet, at han ikke længere lufter og fodrer hunden derhjemme. På det 3. teammøde har man ellers udvidet indsatsen vedrørende luftningen af hunden, således at Marco også skulle stå for at holde øje med beholdningen af hundefoder og selv indkøbe det i dyrehandlen, når det var nødvendigt. Det er imidlertid ikke blevet indført af plejeforældrene. Plejeforældrene fortæller, at de har givet Marco lov til at udføre andre pligter i hjemmet i stedet for, hvis han vil det – men dette er heller ikke blevet håndhævet. Det bliver derudover klart under mødet, at der har været en række praktiske forhindringer i forhold til implementeringen af indsatserne, fx at Marcos iPad er gået i stykker, og at hans computer ikke er god nok til at have med i skole, hvorfor han ikke får lavet opgaver på MatematikFessor eller udfyldt læsekontrakten. Marco fortæller under feedbacksessionen, at han har gjort plejeforældrene opmærksom på dette, men det husker de ikke. Dette illustrerer, hvordan små, lavpraktiske spørgsmål kan forhindre implementeringen af en indsats.

Under opsættelsen af nye målsætninger bliver det derudover tydeligt, at både skolen og plejeforældrene oplever forhindringer i forhold til at påtage sig ansvar for implementering af aktiviteter. På psykologens opfordring besluttet det, at Marco skal træne sin arbejdshukommelse i et træningsforløb med PC-programmet Hukommelsesleg FLEX. Det bliver imidlertid tydeligt, at ingen har lyst til at påtage sig ansvaret for implementeringen. Skolen mener, at den ikke har tid, og opfordrer til, at det skal være en hjemmeopgave, mens plejeforældrene oplever, at de ikke har kompetencerne til det. Psykologen argumenterer dog for, at indsatsen skal ligge på skolen, og den konstituerede skoleleder påtager sig til sidst ansvaret for at undersøge, hvilke programmer de har på skolen, og hvordan det kan implementeres i en tidsbegrænset periode.

I forbindelse med formuleringen af et mål vedrørende Marcos læsestandpunkt foreslår den konstituerede leder, at indsatsen kan ligge i hjemmet. Derfor skal han læse 20 minutter hver dag, og plejeforældrene skal minde ham om at få det noteret i læsekontrakten. På opfordring af psykologen opsættes desuden et matematikmål – man genetablerer en tidligere indsats i lektiecaféen, hvor matematiklæreren skal sørge for, at der ligger udvalgte opgaver klar til Marco på MatematikFessor. Kontaktlæreren giver dog udtryk for, at der ikke er megen hjælp at hente i lektiecaféen, da der er for få lærere til for mange elever. Hun siger: "Det er det samme som at sige, at der ingenting sker." Hun bakkes op af resten af teamet, men til trods for denne overbevisning vælger teamet alligevel, at indsatsen skal etableres i lektiecaféen.

Der opsættes afslutningsvist følgende målsætninger og aktiviteter;

- Marco skal arbejde med programmet Hukommelsesleg FLEX.
- Marcos læsestandpunkt skal blive bedre. Derfor skal han læse 20 minutter hver dag. I skolen skal Marco have hjælp af bibliotekaren til at udvælge bøger, der passer til hans faglige niveau.
- Marco skal blive bedre til matematik. I lektiecaféen på skolen skal matematiklæreren sørge for, at der ligger udvalgte opgaver klar til Marco på MatematikFessor, og hermed skal en tidligere indsats genetableres i lektiecaféen.

4.1.1.4 Afsluttende møde (ca. 18 måneder efter 1. kortlægning)

På det afsluttende møde er den oprindelige skoleleder igen en del af teamet, og den konstituerede leder udskiftes. Til mødet deltager derfor psykologen, plejeforældrene, den tidligere skoleleder og kontaktlæreren.

Der er fortsat positiv stemning på teammødet, men desværre har dette ikke givet udslag i en succesfuld implementering af indsatserne. Det viser sig, at der kun er blevet arbejdet aktivt med et af de opstillede mål. Marco har trænet sin arbejdshukommelse ved at arbejde med PC-programmet Hukommelsesleg FLEX i skolen. Marco har fortalt psykologen, at han selv oplever, at der er sket en fremgang, og der ses også en positiv udvikling af arbejdshukommelsen i de kognitive test, som psykologen har foretaget i forbindelse med den afsluttende kortlægning. De resterende indsatser er ikke blevet implementeret. Skoleledelsen begrundede dette med strukturelle ændringer og mangel på tid og resurser. Plejeforældrene har gennem hele forløbet været meget positive, imødekommende og velvillige, men det er endnu ikke lykkedes dem at få implementeret pligter i hjemmet eller faste rutiner for fritidslæsning, som ellers har været tilbagevendende indsatser i forløbet.

Den hjælp, som Marco skulle have i forhold til matematik, har ikke været effektueret, da læreren, der skulle hjælpe ham i lektiecaféen, alligevel ikke havde mulighed for det, og man har på skolen ikke fundet en substitut, som kunne overtage hans opgave. Vi ser også, at kontaktlæreren ikke har nogen fornemmelse af, hvordan det går med læsningen, men hun kan se, at Marco fortsat ikke registrerer noget i læsekontrakten, som indførtes ved første teammøde. Kontaktlæreren og plejeforældrene fortæller begge, at de ikke har mindet Marco om, at han skal læse og derefter notere det i læsekontrakten. Plejemoren fortæller, at hun en enkelt gang siden sidste møde har spurgt Marco, om han havde noget, han skulle læse, hvortil han har svaret nej. Kontaktlæreren fremhæver flere gange, at hun ikke har været med fra starten, og at hun samtidig ikke har haft tid til at gøre noget ekstra i forhold til Marco. Hun fortæller, at hun "simpelthen ikke kan nå at minde Marco om det", og at "det er nederst på prioriteringslisten". Det fremgår tydeligt under mødet, at kontaktlæreren oplever, at manglende tid og resurser har sat en begrænsning for hendes involvering i LUKoP. Hun mener, at Marco sagtens vil kunne rykke sig, men at det ikke kan opnås i den almindelige undervisning. Hun fortæller at "det har været en håbløs situation, han kunne bringes meget

længere, hvis der var tid". Hun er samtidig af den overbevisning, at det ikke vil være muligt at få bevilget specialundervisning til Marco, da også andre børn på skolen har udfordringer.

Selvom dette var det afsluttende LUKoP-møde, blev der opsat en række målsætninger og aktiviteter, som skolen kunne gå videre med fremover:

- Skolens matematikvejleder skal arbejde med Marco indtil sommerferien.
- Marco ønsker selv at fortsætte arbejdet med Hukommelsesleg FLEX, et ønske, som teamet efterkommer.
- Man noterer igen aktiviteten, hvor Marco skal lufte og fodre hund derhjemme mindst to gange om ugen.

4.1.2 Opsamling

På baggrund af Marcos LUKoP-forløb bliver det tydeligt, hvordan manglende kontinuitet, både når det gælder udskiftning af teammedlemmer og sammenhæng i de planlagte indsatser, kan have alvorlige konsekvenser for implementeringen af et LUKoP-forløb. Det er reelt set Marco selv, der er drivkraften i indsatsen og de aktiviteter, der skal udføres, og han tager selv initiativ og gør opmærksom på, at der ikke er progression i forløbet. De indsatser, som igangsættes for Marco, er udelukkende aktiviteter, som Marco skal varetage selvstændigt uden eller med et minimum af voksenstøtte – det være sig både den faglige træning med matematik og dansk, hvor Marco skal arbejde med "MatematikFessor" og læse selv derhjemme, samt den kognitive træning af hans arbejdshukommelse, hvor han skal arbejde selvstændigt med programmet "Hukommelsesleg Flex". Ligeledes er indsatsen omkring pasningen af plejefamiliens hund også en aktivitet, han skal udføre alene.

Derudover ser vi, at det i høj grad er de samme mål og indsatser, der opsættes og genopsættes under hele forløbet, i stedet for at man afsøger nye muligheder, når indsatserne ikke realiseres. I de færreste tilfælde lykkes det at gennemføre og afslutte indsatserne, ligesom flere af indsatserne aldrig igangsættes. Vi ser også, at det varierer, hvilke problematikker der er på spil i forløbet. På andet teammøde er hovedproblematikken, at teamet ikke sidder inde med den nødvendige viden for at kunne evaluere og opsætte nye målsætninger. Man har ikke inviteret de relevante lærere med til mødet eller fået indhentet den rette information. Derudover er skoleledelsen ikke til stede for at kunne afklare spørgsmål i forbindelse med opstillingen af nye mål og resurser til indsatser.

På 4. teammøde er problematikken en helt anden. Her er det i høj grad udskiftningen af alt skolepersonale i teamet, der er skyld i, at LUKoP-forløbet er gået helt i stå efter sommerferien.

Mod slutningen af forløbet ser vi så, at den største forhindring er den manglende implementering af de planlagte indsatser. Efter kontaktlærerens eget udsagn har mangel på tid betydet, at hun ikke har realiseret de aftalte indsatser i dansk, ligesom Marcos matematiklærer, grundet strukturelle ændringer på skolen, ikke har kunnet varetage implementeringen af matematikindsatsen. Desuden ser vi, at heller ikke plejeforældrene formår at implementere de aftalte indsatser i hjemmet konsekvent gennem forløbet.

4.2 Faktorer, som har indflydelse på kontinuiteten

På baggrund af Marcos case og de resterende 11 observerede forløb har vi udledt en række faktorer, som kan have indflydelse på kontinuiteten og dermed en succesfuld implementering af LUKoP-modellen. Vi har i alt identificeret fire faktorer, som præsenteres i det følgende:

- Manglende vidensgrundlag
- Manglende beslutningskompetence
- Begrænsede resurser på skolerne
- Omstændigheder omkring den biologiske familie.

4.2.1 Manglende vidensgrundlag

Observationerne viser, at manglende viden om indsatser og aktiviteter omkring barnet har betydning for kontinuiteten i teamets arbejde. Mangel på viden om progressionen i aktiviteterne betyder, at teamet ikke kan evaluere igangværende målsætninger og opsætte nye på teammøderne. Oftest er årsagen, at relevante personer ikke er til stede under mødet, eller at man ikke har fået indhentet den nødvendige viden fra barnets øvrige lærere. Dette gør sig gældende i flere teams, fx i Rebecas LUKoP-forløb, hvor det på første møde besluttes at igangsætte en læseindsats, som skal varetages af kontakt- og speciallærer. På 2. teammøde er kontaktlæreren og speciallæreren fraværende, og det kan derfor ikke evalueres, om læseindsatsen er implementeret. Har teamet ikke adgang til den relevante viden, er det dermed ikke muligt hverken at evaluere de tidligere opsatte mål eller at opsætte nye.

Udskiftning af nøglepersoner i LUKoP-teamet kan også give brud på kontinuiteten i teamets aktiviteter, hvis ikke der er en tilstrækkelig overlevering af viden om forløbet til det nye medlem. Udskiftninger kan enten ske pga. strukturelle ændringer på skolerne, som har konsekvenser for ansættelser/afskedigelser og omplaceringer af personale, eller fordi barnet skifter lærere i forbindelse med årgangsskift eller skoleskift. Vi ser en stor variation i, hvordan en sådan udskiftning håndteres, samt hvilke konsekvenser det har for LUKoP-forløbene. Selvfølgelig kan udskiftningen forsinke forløbet eller sætte enkelte indsatser ud af kraft for en kort periode, indtil det nye personale er sat ind i tingene. Der hvor udskiftningen for alvor kan forårsage problemer, er i tilfælde, hvor skolen ikke formår at overlevere den opbyggede viden til det nye team, som vi så var tilfældet i Marcos LUKoP-forløb. I andre tilfælde har vi dog observeret, at en udskiftning af personale kan gennemføres succesfuldt, så det ikke får negative konsekvenser for forløbet. Som eksempel fremhæves Tildes LUKoP-forløb, hvor der sker en udskiftning af personale ikke blot én, men to gange.

Første udskiftning sker mellem 1. og 2. teammøde, hvor støttelæreren og kontaktlæreren erstattes af nye, mens samme skoleleder fortsætter. I dette LUKoP-forløb ser vi, at der ikke sker et ophold i implementeringen, og teamet vurderer, at der er progression i alle opsatte mål. Samtidig sidder de nytilkomne lærere inde med den relevante viden og kan både bidrage i forhold til evalueringen af de opsatte mål samt bidrage i formuleringen af nye. Den næste udskiftning er sket på 4. teammøde, hvor Tilde er startet på en ny skole, fordi plejeforældrene har vurderet, at det ville gavne hendes trivsel. Forinden dette teammøde har psykologen besøgt skolen for at sikre, at det nye team var velinformeret om både projektet og Tildes LUKoP-forløb. Den nye skole er meget engageret i projektet, og de lærere, som inddrages, har hurtigt opnået et godt kendskab til Tilde. De kan derfor bidrage til både evaluering og formuleringen af målsætninger, ligesom vi ser, at der bliver fulgt op på de aktiviteter, der implementeres. (Observationsnotat)

I Tildes forløb har kommunikationen og overleveringen været tydelig, og der tages en høj grad af ejerskab over forløbet af både den nye og den gamle skole. Vi ser også, at de samme teammedlemmer deltager på hvert teammøde på nær det afsluttende, hvor støttelæreren ikke deltager. Skolelederen deltager hver gang, hvorfor der kan tages resurse-mæssige beslutninger direkte på mødet.

4.2.2 Manglende beslutningskompetence

Manglende deltagelse af en ledelsesrepræsentant kan sætte implementeringen af en indsats i stå, hvis ikke beslutningskompetence er blevet uddelegeret til teamet. Det er ikke muligt at afklare resurse-mæssige spørgsmål vedrørende nye tiltag på skolen, hvis ikke den rette beslutningskompetence er til stede. Dette så vi fx i Marcos LUKoP-forløb, hvor det ikke var muligt at få en afklaring af, om Marco kunne få ekstra støtte i lektiecaféen, fordi skolelederen ikke var til stede.

Vi ser, at ledelsen, for at undgå denne problematik, i flere teams uddelegerer beslutningskompetencen til den kontaktlærer eller speciallærer, som indgår i teamet. Det gør sig eksempelvis gældende i Sabrines LUKoP-forløb, hvor skoleledelsen har tildelt speciallæreren beføjelser til at tage beslutninger vedrørende resurser direkte på teammøderne. Teamet planlægger bl.a. et læsetræningsforløb hos speciallæreren. Processen med at opstille målsætninger samt aktiviteter går derfor ikke i stå eller forbliver uafklaret.

4.2.3 Begrænsede resurser på skolerne

Manglende resurser kan udgøre en begrænsning for teamets handlemuligheder og sætte en stopper for implementeringen af aktiviteterne. Begrænset adgang til resurser betyder, at skolerne må prioritere, hvor midlerne skal bruges. Dette, ser vi, har betydning for kontinuiteten i de indsatser, der igangsættes omkring barnet, både når det kommer til lærerens begrænsede tid og de begrænsede midler, som kan bevilges til ekstra faglig støtte til børnene.

Hvis skolen ikke har mulighed for at bevilge resurser til, at lærerne kan bruge tid på at gennemføre aktiviteter med barnet, kan det betyde, at aktiviteter ikke bliver implementeret. Et eksempel er Fridas LUKoP-forløb, hvor teamet gerne vil give Fridas faglige selvtillid et løft og gøre hende opmærksom på hendes faglige kompetencer. Derfor besluttet det bl.a., at kontaktlæreren skal lave en "pralebog" med Frida, hvor hun kan samle gode opgaver, hun har lavet. Kontaktlæreren gør dog af flere omgange opmærksom på, at hun ikke kan finde tid til at igangsætte indsatsen.

Flere kontaktlærere beskriver, at de kan stå i et dilemma, når de skal prioritere deres tid i løbet af skoledagen, fordi også andre børn i klassen har vanskeligheder. Det kan derfor være en udfordring for kontaktlærerne at opprioritere den indsats, man har igangsat, da de kan være bekymrede over at skulle nedprioritere andre elever, som har lige så store eller måske endda større vanskeligheder.

Manglende resurser som begrænsning ses også, når det kommer til muligheden for ekstra støtte til barnet. Et eksempel herpå er Amalies LUKoP-forløb, hvor der ikke har været resurser til at bevilge ekstra støttetimer i matematik. En lærer i teamet fortæller, at der kun er afsat to matematikstøttetimer ugentligt til alle elever på hele skolen, hvorfor der ikke kan afsættes tid til Amalie. Vi har i flere teams observeret, at det kan være svært at få bevilget et ekstra undervisningsforløb til børnene, fordi der står andre børn foran i køen, eller der er andre elever, som vurderes at have et større behov.

4.2.4 Omstændigheder omkring den biologiske familie

Omstændigheder omkring barnets relation til den biologiske familie kan være årsag til, at LUKoP-indsatsen sættes i bero, eller at der sker tilbageskridt i barnets ellers positive udvikling. Som eksempel fremhæves Sabrines forløb, som ellers har været præget af en høj grad af kontinuitet, både når det kommer til mødedeltagere samt implementeringen af aktiviteter. Sabine går i 3. klasse:

På 1. og 2. teammøde arbejdes der effektivt med de igangsatte aktiviteter, og Sabrina viser begyndende tegn på målopfyldelse. På det 3. teammøde, derimod, er der sket en stor forandring. De biologiske forældre har kørt en sag for at få Sabrina hjemgivet – en sag, som de tabte. Efterfølgende har Sabrines biologiske far kontaktet hende, afgivet hende en række løfter og sagt, at hun skal hjem og bo. Denne episode påvirkede Sabrina meget, både hjemme og i skolen. Plejemoren fortæller blandt andet, at Sabrina ikke var sig selv efterfølgende, og at hun var bange for at komme hjem til en utryg hverdag hos sin biologiske familie. Skolen har oplevet, at episoden har "blokeret" for Sabrines indlæring. Der har været flere episoder, hvor Sabrina har udvist bekymrende adfærd som bl.a. mani og hallucinationer, og hvor hun tidligere var målrettet ift. at ville lære noget, og har arbejdet flittigt med speciallæreren i specialundervisningen, er det nu svært at få hende i gang med skoledagen. I denne periode har teamet derfor vurderet, at tegnene på målopfyldelse enten er status quo eller, at der er tilbagegang. Til det efterfølgende teammøde har tingene igen ændret sig radikalt. Det går igen rigtig godt i plejefamilien, og Sabrina har været med på sommerferie. Sabrina har også fået ny sagsbehandler, og der er kommet ro på hjemgivelsessagen. Der arbejdes igen med indsatserne på skolen, som fortæller, at Sabrina igen bruger de læseteknikker, hun lærer hos speciallæreren. Teamet ser nu igen fremgang på de fleste målsætninger. (Observationsnotat)

Fordi situationen omkring Sabrina ændrede sig væsentligt pga. hjemgivelsessagen, ændrede teamet også fokus og satte nogle af de igangværende målsætninger og aktiviteter i bero. Eksemplet understreger, at anbragte børn ofte har en række kontinuerlige udfordringer i forhold til deres biologiske ophav, som ikke forsvinder med anbringelsen. Dette er en vigtig faktor i et anbragt barns liv, der må håndteres, når der er brug for det. I disse situationer kan LUKoP-teamet være det netværksforum, som muliggør en mere helhedsorienteret indsats, hvor de voksne mødes og drøfter barnets aktuelle udfordringer.

4.3 Opsummering

Manglende kontinuitet kan have betydning for, om LUKoP-modellen kan implementeres succesfuldt. Vi har i alt identificeret fire faktorer, som alle kan have en negativ indflydelse på sammenhængen i et LUKoP-forløb.

Den første faktor, vi har identificeret, er, "manglende vidensgrundlag", som besværliggør evaluering og opsætning af nye mål og aktiviteter. Et manglende vidensgrundlag i teamet kan forårsages af, at relevante lærere ikke deltager på teammøderne, at teamet ikke sørger for at indhente viden fra relevante lærere, eller at man ved skoleskift eller udskiftning af nøglepersoner i teamet ikke får overleveret information og opgaver tilstrækkeligt.

Derudover kan "manglende beslutningskompetence" på mødet betyde, at indsatsen ikke kan igangsættes, fordi resurse-mæssige spørgsmål ikke kan afklares under teammødet. En tredje faktor, som vi har identificeret, er "begrænsede resurser på skolerne", som kan resultere i, at lærerne ikke kan sætte den nødvendige tid af til at gennemføre aktiviteterne med barnet, ligesom skolens begrænsede resurser kan gøre det svært at få bevilget ekstra faglig støtte til barnet.

Til sidst fremhæves "omstændigheder omkring den biologiske familie", som kan betyde, at LUKoP-forløbet sættes i bero, eller at der sker tilbageskridt i barnets ellers positive udvikling. Denne faktor har teamet naturligtvis ikke mulighed for at påvirke, men teamet kan udnytte, at det er et netværks-

forum, og støtte barnet omkring de udfordringer og bekymringer, det har i forhold til sin biologiske familie, når der er brug for det.

5 FEEDBACK TIL BARNET

I forlængelse af hvert teammøde er der planlagt en feedbacksession med barnet. Som nævnt i kapitel 3 har kun knap halvdelen af børnene deltaget i disse sessioner efter alle teammøder. Derfor har vi undersøgt rammerne for feedbacksessionen, og hvorfor det for så mange børn ikke har været fast procedure under LUKoP-forløbet. Formålet med feedbacksessionerne er at invitere barnet med ind i teamet for at informere og give plads til, at barnets perspektiv kan inddrages i formuleringen af mål og indsatser i LUKoP-planen. Til feedbacksessionen kan de voksne ligeledes få indblik i barnets trivsel og udvikling. Den første og sidste feedbacksession anvendes ydermere til at give barnet en tilbagemelding på resultatet af kortlægningerne. "Feedback" i denne sammenhæng skal ikke forstås som inddragelse, hvor barnet forventes selv at tage medansvar for udformningen af mål og indsatser, men det kan det ikke desto mindre sagtens være, hvis teamet og barnet finder det meningsfuldt. Fordi LUKoP-forløbene arbejder med komplekse problemstillinger, bl.a. omkring barnets faglige og kognitive udvikling, vil det imidlertid generelt være et urimeligt højt krav at stille til barnets deltagelse at forvente, at barnet selv skal forholde sig til, hvordan fx dets matematiske færdigheder eller arbejdshukommelse kan forbedres. "Feedback" skal derfor primært forstås som en mulighed for de voksne til at tale med barnet i øjenhøjde om teamets arbejde og til gensidig udveksling af erfaringer, ønsker, præferencer osv., som har betydning for barnets hverdag og forløb.

Som udgangspunkt er det psykologen og en speciallærer, der er til stede under feedbacksessionerne, da de har ansvaret for at give barnet en tilbagemelding på de faglige og psykologiske testresultater. Derudover har de til opgave at fortælle barnet, hvilke indsatser der er igangsat. Som udgangspunkt er der afsat en halv time til feedbacksessionerne, som vi gennem observationer af sessionerne kan konstatere, overordnet set består af tre elementer:

- Feedback på kortlægningen (gælder kun for den første og sidste feedbacksession)
- Formulering af nye mål og indsatser
- Opfølgning på igangværende indsatser.

Disse tre elementer kommer vi nærmere ind på i kapitlet, hvor vi undersøger, hvordan feedbacken er blevet gennemført, hvem der har ansvaret for feedbacken i praksis, hvilke overvejelser LUKoP-teamene har haft i forbindelse med inddragelsen af barnet, samt hvordan barnet håndterer at deltage i feedbacksessionen.

Analysen baserer sig overvejende på data fra de 12 observerede forløb. Derfor indledes der med et overblik over, hvor mange af de 12 børn, der rent faktisk deltog i feedbacksessionerne.

5.1 Deltagelse i feedbacksessioner

I tabel 5.1 fremgår det, hvilke feedbacksessioner børnene har deltaget i. De blå områder markerer barnets deltagelse, de røde områder markerer barnets fravær, mens de blanke områder markerer, at barnet ikke længere deltager i projektet.

Tabel 5.1 Oversigt over børnenes deltagelse i feedbacksessionerne.

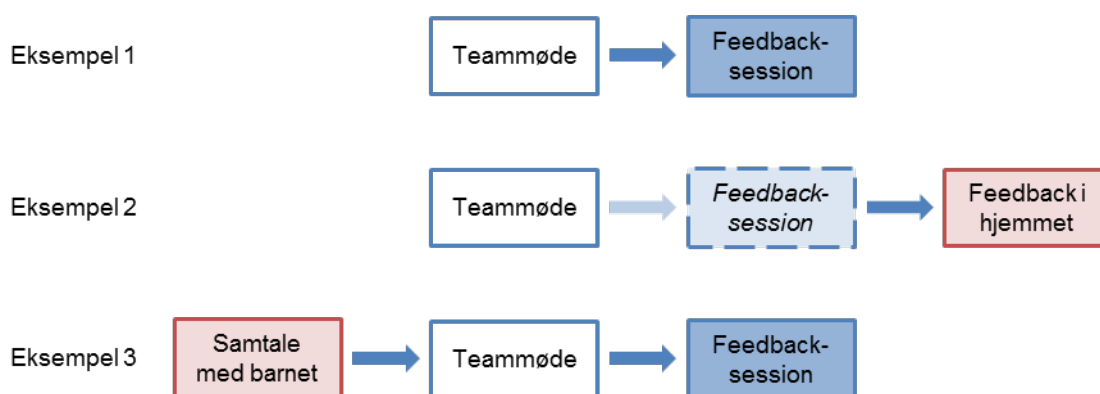
Barnets navn	Feedback 1. møde	Feedback 2. møde	Feedback 3. møde	Feedback 4. møde	Feedback 5. møde	Feedback 6. møde
Nicoline	X	X	X	X	X	X
Cille	X	X	X	X	X	X
Tilde	X	X	X	X	X	X
Alex	X	X	X	X	X	X
Frida	X	X	X	X	X	X
Zenia	÷	X	X	X	X	X
Marco	÷	X	X	X	X	X
Michelle	÷	X	X	X	X	X
Amalie	X	X	X	÷	X	X
Rebecca	X	÷	÷	Frameldt	Frameldt	Frameldt
Sabrina	÷	÷	÷	÷	÷	÷
Jannick	÷	÷	÷	÷	Frameldt	Frameldt

Vi ser, at ni af børnene deltog i alle eller næsten alle feedbacksessioner, mens tre af børnene slet ikke deltog eller kun deltog i én enkelt feedbacksession.

5.2 Feedbackmetoder

Som udgangspunkt var der planlagt en feedbacksession efter hvert teammøde, men vi så også eksempler på andre feedbackmetoder, hvor teamet på anden vis fik informeret barnet. I figur 5.1 ses en oversigt over de tre forskellige feedbackmetoder, som vi ser udspille sig i de 12 forløb.

Figur 5.1 Anvendte feedbackmetoder.



Anm.: De blå og hvide felter illustrerer planlagte aktiviteter, som er en del af LUKoP-modellen, mens det udtønde blå felt med stiplede kant illustrerer planlagte aktiviteter, som ikke er blevet afholdt. De røde felter illustrerer andre aktiviteter, som teamene har indført i praksis.

Eksempel 1 i figuren illustrerer "den planlagte feedbackmetode", hvor barnet efter teammødet deltog i feedbacksessionen.

Eksempel 2 viser et scenarie, hvor teamene har sikret, at barnet har fået den nødvendige information ved at give plejeforældrene ansvaret for at give barnet en tilbagemelding derhjemme, hvis

barnet ikke deltog i feedbacksessionen. Denne feedbackmetode betegner vi som "Feedback i hjemmet".

Eksempel 3 i figur 5.1 illustrerer feedbacksessionen, kombineret med en samtale mellem psykologen og barnet forud for teammødet. Samtalen er gennemført som et narrativt interview, som er en samtaleform, hvor den interviewedes egen historie er omdrejningspunkt for interviewets udvikling, og hvor interviewerens spørgsmål er rettet mod at folde fortællingen ud og ikke få besvaret konkrete spørgsmål (White, 2006). Ved at gennemføre et narrativt interview inden teammødet er det muligt for psykologen at tage højde for barnets perspektiv i selve udformningen af indsatserne allerede under teammødet.

Trods variation opfylder både eksempel 1 og 3 de opsatte fidelitetskrav i LUKoP-modellen, hvor barnet deltager i feedback efter teammøderne, mens det ikke gør sig gældende for eksempel 2.

5.3 Hvem giver feedback?

Gennemgående er det psykologen, der sammen med en speciallærer eller kontaktlæreren giver feedback til barnet under feedbacksessionen. Psykologen står for formidlingen af resultaterne af den psykologiske kortlægning, mens en speciallærer eller faglærer har hovedansvaret for at formidle de faglige testresultater. Både psykologen og en lærer fortæller desuden barnet om LUKoP-planen og de indsatser, der er igangsat, samt giver en tilbagemelding på udviklingen siden sidste teammøde.

I alle 48 LUKoP-forløb deltager en af eller begge barnets plejeforældre i feedbacksessionerne. Plejeforældrene giver ikke direkte feedback, men har derimod en (under)støttende funktion, fx ved at rose barnet eller holde det i hånden under feedbacken. Vi ser generelt, at plejeforældrene bidrager til at fremme barnets forståelse af det, der formidles på feedbacksessionen, fx ved at supplere med eksempler fra barnets hverdag. Plejeforældrenes funktion er derfor central, selvom de ikke er aktive spillere i forhold til at give feedback.

Ofte er kun psykologen, plejeforældrene og én lærer til stede under feedbacksessionen. Skoleledelsen deltager sjældent, ligesom speciallæreren eller en eventuel ekstra faglærer som regel forlader lokalet. Vi ser også, at det i ét team varierer, hvilke teammedlemmer der er til stede under tilbagemeldingen til barnet. Dette ses i Alex' forløb, hvor teamet skal tale med Alex om en indsats i matematik. Matematiklæreren har en gårdvagt, men afløses af kontaktlæreren, fordi teamet vurderer, at det er vigtigt, at hun deltager i den pågældende feedbacksession. Teamet vurderer altså fra gang til gang, hvilke teammedlemmers deltagelse det er vigtigst at prioritere på det givne møde. Derudover ser vi, at der i enkelte tilfælde inddrages en AKT-konsulent. Dette ses blandt andet i Fridas LUKoP-forløb, hvor en AKT-konsulent deltager i feedbacksessionen de gange, hvor hun også deltager i teammødet. Teamet omkring Frida er i forvejen meget lille, bestående af psykologen, plejemoren og kontaktlæreren, og derfor virker forøgelsen af teamet ikke overvældende.

Hvor mange og hvem der er til stede under feedbacksessionen, afhænger generelt af det enkelte team og en vurdering af, hvad indholdet af feedbacksessionen skal være, samt hvad der vil være mest hensigtsmæssigt for barnet. Netop indholdet af feedbacksessionen kommer vi nærmere ind på nedenfor.

5.4 Indholdet af feedbacksessionen

Som tidligere nævnt er der som udgangspunkt afsat en halv time til at give barnet en tilbagemelding, men i langt de fleste tilfælde tager feedbacksessionen ikke længere end 5-10 minutter. På det første og afsluttende teammøde skal barnet også have feedback på resultatet af kortlægningerne, hvorfor feedbacken her har været mere omfattende og sessionen lidt længere.

At der generelt ikke bruges mere tid, kan muligvis hænge sammen med, at teamet ikke til fulde får realiseret hensigten med at få barnets perspektiv inddraget. Ofte får feedbacksessionen karakter af at være ren overlevering af information til barnet, men også i tilfælde, hvor teamet spørger ind til barnets oplevelse, er det sjældent, at barnet giver et uddybende svar, muligvis fordi feedbacksessionen er en uvant situation for barnet. Hvis man i teamet skal kunne bringe barnets interesser i spil i de indsatser, man iværksætter, er det afgørende, at barnet tør ytre sig, hvorfor det er nødvendigt at skabe tryk om barnet.

Nedenfor gennemgår vi de faste elementer til feedbacksessionen, som også blev nævnt indledningsvist. Først ser vi på tilbagemeldingen på den faglige og psykologiske testning, som er en del af den første og den afsluttende feedbacksession. Dernæst ser vi på teamets samtaler med barnet om de mål og indsatser, det er hensigten at iværksætte, samt hvordan man sikrer, at barnet løbende kan følge med i eget forløb.

5.4.1 Feedback på kortlægningen

Feedback på den faglige og psykologiske testning, som kortlægningen består af, er udelukkende en del af det første og det afsluttende møde. Her fortæller psykologen barnet om resultaterne af den psykologiske testning, mens klasselæreren eller en speciallærer står for at give barnet en tilbagemelding på matematik- og læsetest. Her italesættes både barnets styrker og udfordringer. I flere teams lægger man vægt på at give barnet en tro på egne evner, hvorfor man gør meget ud af at fremhæve netop barnets styrker under feedbacksessionen. I disse situationer lægger LUKoP-teamene ofte en strategi for, hvad der skal siges, og hvad man gerne vil opnå. Dette ses fx i Tildes LUKoP-forløb, hvor teamet ønsker at fremhæve hendes læseevner, hvor hun er særligt god. Teamet ønsker at gøre Tilde til "stjernen i klassen" i forhold til dansk og udformer i denne sammenhæng en indsats med fokus på *peer teaching*, hvor Tilde skal hjælpe med at undervise sine klassekammerater, så hun selv kan opleve at være god. Her fortæller psykologen bl.a. Tilde, at hun er så klog og dygtig, at de i teamet synes, at hun kan hjælpe lærerne en gang imellem. Tilde reagerer ikke tydeligt på den ros, hun får, men sidder stille og lytter og nikker, måske fordi feedbacksituationen er en uvant situation for hende.

Et eksempel på, at der også tales med børnene om deres udfordringer, er forløbet for Nicoline, som går i 7. klasse. Her fremlægger psykologen ikke blot, på hvilke områder Nicoline har nogle vanskeligheder, men spørger også ind til, om hun selv kan nikke genkendende til det. Fx spørger psykologen ind til, om hun kan huske en testopgave, som omhandler evnen til at holde opmærksomheden. Nicoline svarer "Åh, nå den! – den irriterede mig", mens hun himler med øjnene. Nicoline fortæller, at hun også selv kan mærke i hverdagen, at hun har svært ved at koncentrere sig, og giver eksempler på dette.

Under observationerne ser vi, at det kan være en udfordring for psykologerne at formidle komplicerede testresultater og beskrive kognitive indsatser for børnene uden at benytte fagtermer. I disse situationer kan det være svært for barnet at forstå, hvad der formidles, ligesom det kan være svært for barnet at svare på de spørgsmål, der stilles. I disse situationer ser vi, at resten af teamet

ofte er en god støtte i forhold til at gøre psykologen opmærksom på, hvis barnet ikke forstår, hvad psykologen fortæller, eller i forhold til at byde ind med en anden måde at forklare det på.

5.4.2 Mål og indsatser

Under hver feedbacksession forklarer psykologen, hvilke mål man har opsat i LUKoP-planen, og dermed hvad der skal ske frem til næste møde. Barnet præsenteres for de indsatser, der sættes i gang på skolen og derhjemme, samtidig med at man spørger ind til barnets perspektiv på de forskellige elementer og giver barnet mulighed for at stille spørgsmål. Ved at delagtiggøre barnet i, hvilke mål der formuleres på barnets vegne, er det muligt at indgå aftaler med barnet selv, fx om hvordan en indsats skal tilrettelægges. Som eksempel kan nævnes Alex, som går i 1. klasse og ikke er motiveret for at lave lektier derhjemme. Under feedbacksessionen taler teamet med Alex om, hvad han selv kunne forestille sig ville gøre en forskel, og man finder i fællesskab frem til, hvordan han bedst motiveres til at arbejde med opgaverne derhjemme. Alex' eksempel understreger, at det kan være en god idé at indgå en alliance med barnet, netop fordi det kan medvirke til, at implementeringen af en indsats i højere grad lykkes. I hvilken grad barnet kan inddrages, afhænger naturligvis også af barnets alder, men i særdeleshed også af dets modenhed. De indsatser, der igangsættes i LUKoP-teamet, kan være meget komplicerede for barnet at forstå. Igen kan Alex fremhæves som eksempel, da han skal have feedback efter det første teammøde. Her hjælper psykologen, matematiklæreren og kontaktlæreren ad med at forklare Alex de mål, man har opsat i teamet, men kommer til at bruge en del svære ord. Alex siger ikke meget, kigger en del rundt, og da matematiklæreren på et tidspunkt spørger ham, om han forstår det, hun prøver at forklare, ryster han på hovedet. Hvis man har med et yngre barn at gøre, kan det derfor være en fordel at give barnet en meget konkret tilbagemelding, hvor man informerer om konkrete indsatser, der sættes i gang, mens man udelader en del af den faglige begrundelse bag indsatsen.

5.4.3 Opfølgning på igangværende indsatser

Et sidste element i feedbacksessionen er, at der gives en opfølgning på, hvordan det går med de indsatser, der er sat i værk. Fx synliggør teamet for barnet, hvis der er sket en positiv udvikling. Dette ses til Nicolines 2. feedbacksession, hvor hun har gjort store fremskridt i læsning. Her formidler speciallæreren til Nicoline, at hun er gået to klassetrin frem på otte uger. Nicoline smiler, siger ellers ikke så meget, men lytter opmærksomt, mens speciallæreren fortæller. Hun får megen ros for sit arbejde af både speciallæreren og psykologen, men de spørger også ind til, hvordan hun selv oplever, at det har været at arbejde med indsatsen. De sørger dermed for at give Nicoline mulighed for at bidrage med sit perspektiv på indsatsen, men i denne situation er det i højere grad i en evaluerende form – dvs. efter at indsatsen er gennemført, ikke inden den igangsættes.

Vi observerer endvidere, at feedbacksessionerne kan være med til at afklare misforståelser eller medvirke til, at der tages fat på emner, som teamet ikke ville have haft fokus på, hvis barnet ikke var blevet inddraget. Her kan eksempelvis nævnes Marcos' LUKoP-forløb, hvor det viser sig, at noget så lavpraktisk som, at hans computer ikke virker, forhindrer den planlagte indsats i at blive fuldt implementeret. Havde teamet ikke inddraget Marco, var denne viden ikke kommet frem, og indsatsen ville ikke blive implementeret.

5.5 Når barnet ikke deltager i feedbacksessionen

Som vi så tidligere, deltager ikke alle 12 børn i feedbacksessionerne. Om det har haft betydning for børnenes forløb og udbytte heraf, kan vi ikke sige noget om. Observationerne af teammøderne

samt fokusgruppeinterviewene har imidlertid givet os indblik i, hvilke bevæggrunde teamene har i forhold til ikke at afholde de planlagte feedbacksessioner.

På første teammøde afstemmes det for første gang, hvorvidt barnet vil have gavn af at deltage i feedbacksessionerne. Som vi så tidligere i tabel 5.1, fik i alt 7 ud af de 12 børn feedback på det første teammøde. Forud for det første teammøde har alle deltagere modtaget information om, at der ligger en feedbacksession i forlængelse af mødet. Derfor diskuteres det ikke i alle teams, hvorvidt feedbacksessionen skal gennemføres eller ej – den indgår blot som en naturlig forlængelse af mødet. I de LUKoP-teams, hvor barnet ikke deltog i feedbacksessionen i forlængelse af første møde, var begrundelserne forskelligartede. Overordnet set så vi to årsager til, at barnet ikke blev inddraget i feedbacksessionen:

1. Plejeforældrene vurderede, at der i forvejen foregik for meget andet omkring barnet, og at feedbacken ville blive for meget for barnet at kapere. I disse tilfælde var det plejeforældrenes vurdering, der vejede tungest, også selvom psykologen vurderede, at feedbacksessionen godt kunne gennemføres.
2. I andre tilfælde udeblev feedbacksessionen af praktiske årsager eller pga. fejlkommunikation. Fx var det i ét tilfælde aftalt med barnet, at det skulle deltage i feedbacksessionen, men det viste sig, at barnet var på tur med klassen og ikke kunne deltage alligevel. I et andet tilfælde var skolen ikke opmærksom på, at barnet skulle have en tilbagemelding, og derfor var barnet ikke taget i SFO men med en kammerat hjem efter skole.

Til 2. teammøde er alle teams blevet opmærksomme på, at feedbacksessionen ligger i forlængelse af mødet. Her deltager hele ni børn i feedbacksessionen, og andelen er rimeligt stabil ved de øvrige teammøder herefter. Når børnene ikke har deltaget, har teamene sikret sig, at børnene har fået en tilbagemelding efter mødet af enten plejeforældrene, en lærer eller en skoleleder. I denne sammenhæng har det vist sig, at disse personer i nogle tilfælde også har givet feedback på resultaterne af den psykologiske kortlægning, hvilket er en psykologfaglig opgave. I disse tilfælde har flere teammedlemmer udtrykt skepsis over for at skulle varetage denne del af feedbacken.

5.6 LUKoP-teamets vurdering af feedbacksessionen

Vi får klart indtryk af, at teamene oplever, at det har været meningsgivende at inddrage barnet i dets eget forløb. Analysen tager i dette udgangspunkt i den afsluttende evaluering samt fokusgruppeinterview, hvor de forskellige teams er blevet spurgt ind til, hvorvidt de oplever, at det har været meningsgivende at inddrage barnet via feedbacksessionen. Emnet har generelt ikke fået så megen opmærksomhed af teamene, ligesom teamene næsten udelukkende fremhæver positive aspekter i forhold til feedbacksessionerne.

I det afsluttende evalueringsskema er teammedlemmerne bl.a. blevet bedt om – på en skala fra 1 til 5, hvor 1 svarer til "Slet ikke" og 5 svarer til "I høj grad" – at vurdere, i hvilken grad de oplever, at psykologen har givet meningsfuld feedback til barnet i indsatsperioden (se bilagsfigur B2.9, bilag 2). 144 teammedlemmer har svaret på spørgsmålet, og langt størstedelen har svaret 4 eller 5. Gennemsnittet er 4,3 for kontaktlærerne, 4,7 for speciallærerne, 4,2 for skolelederne og 4,4 for plejeforældrene.

5.6.1 Mindre overlevering – mere dialog

En af de tematikker, som tages op under interviewene, er antallet af deltagere til feedbacksessionen. I denne forbindelse lægger en kontaktlærer vægt på, at hun er usikker på, om der har delta-

get for mange mennesker under feedbacken. I det pågældende team har der været 4-5 voksne til stede under feedbacksessionen, da to faglærere og en AKT-lærer er en fast del af teamet. Kontaktlæreren bakkes op af en anden faglærer i teamet, som også lægger vægt på, at feedbacken i høj grad har karakter af at informere barnet, og ikke så meget har bestået i at have en dialog med barnet. Man kan derfor overveje, om barnet ville have mere udbytte af, at der følges op på feedbacksessionen én-til-én efterfølgende for at sikre barnets forståelse og samtykke, eller om man vil kunne skabe bedre forudsætninger for dialog med barnet, hvis man sørger for, at færre teammedlemmer deltager i feedbacksessionen, så situationen kan virke mindre overvældende.

5.6.2 Ejerskab og gennemsigtighed

En anden tematik, som fremhæves under interviewene, er, at inddragelsen af barnet kan give det et større ejerskab for forløbet. I denne forbindelse fortæller en plejemor, hvordan hun oplever, at barnet har lyttet og taget feedbacken til sig på en anden måde, end hvis hun selv havde kommunikeret det til barnet. En kontaktlærer fra et andet team pointerer i denne sammenhæng vigtigheden i, at barnet ved, hvad der foregår, og at en vis gennemsigtighed også kan være med til at give barnet et større ejerskab. Dette er en tematik, som går igen i flere interview, og det fremhæves også, at det er vigtigt, at barnet ved, hvad der er blevet talt om til mødet, og "at der ikke har været nogen skjulte dagsordener", som en kontaktlærer formulerer det. Plejemoren i samme team lægger vægt på, at de skal tale om det hele og være "hudærlige", da hun oplever, at børn, der er svigtet, tydeligt kan mærke, hvordan stemningen er i rummet.

Gennemsigtighed er gennemgående noget, der tillægges stor værdi blandt teammedlemmerne, og de oplever, at det er vigtigt for børnene, både i forhold til at give dem ejerskab og i forhold til, at de føler tryk omkring det, der sker omkring dem. Samtidig lægger en kontaktlærer vægt på, at barnet "skal vide, at de står sammen om det", og at de voksne samarbejder for at støtte barnet.

Selvom teammedlemmerne fremhæver gennemsigtighed som særlig væsentligt, kan det alligevel være en god idé at overveje, hvilken information det er hensigtsmæssigt at dele med barnet. Det er muligt, at delagtiggørelse af barnet i alle resultater af kortlægningen samt faglige begrundelser for, hvorfor man igangsætter forskellige aktiviteter, kan være mere forvirrende end oplysende for barnet.

5.6.3 Tro på egne evner

En sidste tematik, som kommer til udtryk, er, at feedbacksessionen, som vi så tidligere, også benyttes til at rose barnet og gøre det opmærksom på egne styrker. Netop dette element fremhæves af flere teams under fokusgruppeinterviewet. Et team fremhæver, at barnet kan have gavn af at få at vide, at det er blevet bedre, ligesom en AKT-lærer i et andet team lægger vægt på, at barnet også har kunnet bruge resultatet af den psykologiske testning til at "booste sin selvtillid". Netop det at fremhæve børnenes styrker og resurser har været et af projektets mål. På den anden side ser vi også flere eksempler på, at fokuseringen på de positive aspekter i nogle tilfælde har affødt, at visse af børnenes væsentlige udfordringer slet ikke italesættes for barnet i feedbacken, eller at de kraftigt underspilles.

Én ting er, hvad de voksne oplever, at barnet får ud af at deltage i feedbacksessionen, noget andet er, hvordan børnene selv håndterer det at være med, om de forstår, hvad der bliver formidlet, og om de er modtagere eller aktive deltagere. Dette kommer vi ind på i næste afsnit.

5.7 Børnenes håndtering af feedbacksessionen

Det varierer i høj grad, hvordan børnene agerer i feedbacksessionen, samt hvor aktivt de deltager. En naturlig forventning i denne sammenhæng vil være, at barnets alder har indflydelse på dets forudsætninger for at deltage aktivt i feedbacksessionen. Dette kommer imidlertid ikke til udtryk i de 12 observerede forløb. I stedet ser vi, at andre faktorer er mere afgørende, bl.a. hvor godt barnet kender speciallæreren, hvordan de voksne formidler indholdet, samt hvor gode sproglige forudsætninger barnet har for at forstå, hvad der bliver fortalt, og svare på spørgsmål.

I observationerne ser vi desuden, at tryghed er en væsentlig faktor for, om barnet får en vellykket tilbagemelding. Netop hvordan vi ser trygheden komme til udtryk og udvikle sig under feedbacksessionen, belyses i dette afsnit. Derudover diskuterer vi, om der er opnået dialog med barnet under feedbacksessionerne, eller om barnet primært har været modtager.

5.7.1 Tryghed

Hvis man i teamet skal kunne inddrage børnenes perspektiv i de indsatser, man iværksætter, er det afgørende, at barnet tør ytre sig og komme med input til teamet under feedbacksessionerne. Derfor er det nødvendigt at skabe tryghed omkring barnet.

Vi ser generelt, at børnene reagerer, som de fleste børn nok ville, i en uvant situation, hvor de er omgivet af mange voksne. Især nogle børn sagde i starten kun meget lidt og gav meget kortfattede svar såsom: "Det ved jeg ikke", mens nogle børn havde svært ved at svare på andet end ledende spørgsmål. I takt med at børnene bliver mere vant til at deltage i feedbacksessionerne, ser vi, at de bliver mere trygge og afslappede ved situationen. De begynder blandt andet at fortælle mere frit eller laver mere sjov. Selvom alle børnene ser ud til at blive mere trygge i situationen med tiden, forbliver det for nogle få meget ubekvem.

Det er en betingelse i modellens design, at psykologen ikke under normale omstændigheder arbejder direkte med barnet, og at barnet derfor ikke får en egentlig relation til psykologen, hvilket kan have indflydelse på mulighederne for at få barnet medinddraget i dialog under feedbacken. Når dette er udgangspunktet, er det bl.a. med baggrund i, at egentlig psykologisk behandling varetages af andre instanser. Ligeledes er mange anbragte børn involveret med mange øvrige professionelle voksne i mange forskellige sammenhænge, fx med sagsbehandlere, familieplejekonsulenter, kontaktpersoner og behandlere. Det er derfor ikke nødvendigvis givtigt at tilføje flere personer til mangfoldigheden af professionelle, som barnet skal forholde sig til i hverdagen.

En anden måde, hvorpå man kan sikre sig barnets inddragelse, er imidlertid at gennemføre det narrative interview, som er beskrevet tidligere her i kapitlet. Denne kontekst kan være mindre overvældende for barnet, og den giver barnet mulighed for at blive mere tryk ved psykologen, ligesom psykologen får mulighed for at lære barnet bedre at kende. På denne måde kan psykologen medtage barnets udsagn til teammødet og på den måde integrere barnets perspektiv i udformningen af indsatserne allerede under teammødet.

5.8 Er barnet modtager eller deltager?

Vi har set, at de børn, der deltager i feedbacksessionerne, ofte kun i nogen grad indgår i dialog med teamet, og at sessionerne i højere grad består i at informere barnet. Det tyder på, at der ikke naturligt foregår en dialog, og at det er noget, man i højere grad skal arbejde aktivt for at opnå. Det er naturligvis ikke barnets, men teamets ansvar at fylde den tid ud, der bruges på feedbacksessio-

nen, men man har i reglen ikke lavet en handleplan for, hvad indholdet skal være. I teamene har man ofte lagt en strategi for, hvad der skal siges til barnet under feedbacksessionen, men kun sjældent en strategi for, hvad barnet skal spørges om. Fokus har været at tage stilling til, hvad teamet oplever, at barnet kan håndtere at få at vide, og dermed hvordan feedbacken har skullet tilpasses og censureres.

Når feedbacksessionerne ikke i særligt høj grad har kunnet bruges til at aktivere barnet og gøre barnets perspektiv relevant, kan det have mange grunde. Spørgsmålet er i denne sammenhæng, om LUKoP-modellen stiller for høje krav til børnene og overvurderer deres forudsætninger for at indgå i feedbacksessionerne. På denne baggrund bør formen og rammerne for feedbacken måske rekonstrueres i en fremtidig implementering af LUKoP-modellen.

Feedback kunne fx tilbydes løbende i strukturerede samtaler mellem barnet og fx en kontakt- eller speciallærer gennem indsatsperioden. Plejeforældrene kunne ligeledes samtale mere systematisk med barnet derhjemme om forløbet og dets udvikling.

En anden metode, som kan være med til at fremme barnets perspektiv, er som tidligere nævnt det narrative interview, hvor psykologen taler alene med barnet under forhold, der kan virke mindre overvældende.

5.9 Opsummering

I kapitlet har vi undersøgt indholdet og implementeringen af feedbacksessionerne. Analysen viser, at formålet med feedbacksessionen ikke altid realiseres, og at sessionerne primært består i at overlevere information til barnet. Analysen viser desuden, at teamene inddrager barnet forskelligt, og at vi kan inddele feedbacken i tre "feedbackmetoder": henholdsvis den "planlagte feedbacksession", hvor barnet efter teammødet deltager i feedbacksessionen, "feedback i hjemmet", hvor plejeforældre giver barnet en tilbagemelding i hjemmet, og "samtale med barnet", som består af den planlagte feedbacksession, kombineret med et narrativt interview med barnet forud for teammødet.

Vi fandt desuden, at teammedlemmerne har forskellige roller under feedbacksessionen. Mens psykologen og en speciallærer eller kontaktlærer har ansvaret for at formidle resultaterne af kortlægningen samt at fortælle barnet om de indsatser, der er igangsat, har plejeforældrene en understøttende funktion og bidrager til at give trykthed til barnet under feedbacksessionen. Samtidig ser vi, at skoleledelsen og øvrige lærere sjældent deltager.

Feedbacksessionen varer sjældent længere end 5-10 min., og indholdet afhænger af, hvor langt i forløbet man er. På det første og det afsluttende teammøde er feedbacken mere omfattende, da man også gennemgår resultaterne af den faglige og psykologisk testning. Derudover gives information om nye og opdatering af igangværende målsætninger og indsatser.

Vi ser desuden, at trykthed er en væsentlig faktor for, om barnet får en vellykket tilbagemelding, og at børnene bliver mere afslappede og trygge ved situationen i takt med, at de deltager flere gange.

Generelt oplever LUKoP-teamene, at det er både meningsgivende og vigtigt at inddrage børnene i teamarbejdet og de indsatser, der igangsættes. Størstedelen af teammedlemmerne vurderer i den afsluttende evaluering, at psykologen har givet barnet meningsfuld feedback gennem forløbet. Teamene fremhæver ydermere, at feedbacken bidrager med gennemsigtighed og mulighed for at rose barnet og gøre det opmærksom på egne styrker. Dog viser analysen også, at nogle teams

har et ønske om mere dialog med barnet under feedbacken for at sikre, at barnet forstår, hvad der bliver sagt.

I de LUKoP-teams, hvor barnet ikke blev inddraget, var begrundelserne forskelligartede, men den manglende inddragelse er ofte et resultat af praktiske omstændigheder eller plejeforældrenes beslutning.

6 LUKOP-PLANEN SOM INTERVENTIONS-VÆRKTØJ

Som tidligere beskrevet har LUKoP-planskabelonen fungeret som et procesværktøj under teammøderne, hvor den har været anvendt til at strukturere mødets gang. LUKoP-planskabelonen har dog først og fremmest været et konkret værktøj i udviklingen af selve interventionen for barnet ved at anskueliggøre, præcisere og evaluere målsætninger og indsatser. Netop anvendelsen af LUKoP-planen som interventionsværktøj ser vi på i dette afsnit.

I bilag 1 ses LUKoP-planskabelonen i sin fulde længde. Den består (foruden informationer om mødedeltagere, skole og deltagerbarn samt en beskrivelse af barnets aktuelle situation) af en række kolonner, som netop omhandler opsætningen og formuleringen af målsætninger og aktiviteter. De fem kolonnens tematikker danner baggrund for planlægningsprocessen – fra den konkrete observation, som giver anledning til at fokusere på et specifikt udviklingsområde, hvilke aktiviteter der igangsættes, hvilke tegn der skal afspejle målopfyldelse, til beslutningen om, hvem der har ansvar. Disse tematikker strukturerer også analysen i dette kapitel. I tabel 6.1 ses et faktisk eksempel fra en udfyldt LUKoP-planskabelon, som tager udgangspunkt i et forløb med en dreng, der går i 6. klasse.

Tabel 6.1 Udsnit af udfyldt LUKoP-planskabelon.

Udgangspunkt	Mål til næste møde	Planlagt aktivitet	Tegn på målopfyldelse	Hvem gør hvad?
Barnet kan ikke alle bogstaver og kan ikke læse.	At barnet får en læsepraksis, og langsigtet at barnet lærer at læse.	1) Læsejournal	1) At barnet kan genkende nogle ord, parate ordbilleder	1) Speciallærer
		2) Plejeforældrene læser med ham hver dag og giver smileys	2) At der er flere succesoplevelser med læsning hver uge	2) Plejeforældre

Første kolonne omhandler selve udgangspunktet for, at man vælger at opsætte et mål. På baggrund af den indledende kortlægning af barnets faglige og kognitive formåen eller andre erfaringer og observationer, identificerer teamet først og fremmest et behov for støtte. De konkrete omstændigheder noterer teamet i den første kolonne. I eksemplet i tabel 6.1 er teamet klar over, at barnet ikke kan alle bogstaver og derfor heller ikke kan læse. På denne baggrund opstilles det mål, man vil arbejde for at opnå, som i dette tilfælde er at give barnet en læsepraksis, dvs. at bruge læsning, fx i fritiden. Målsætninger noteres i 2. kolonne.

For at opfylde målsætningen planlægges en række aktiviteter, som teamet vil arbejde med. De planlagte aktiviteter noteres i 3. kolonne. Det er op til teamet at vurdere, hvor mange aktiviteter der igangsættes for at kunne opnå målsætningen. I dette eksempel igangsættes to aktiviteter: at føre en "læsejournal" over passende materialer, som barnet har og skal læse, ligesom plejeforældrene skal læse med barnet derhjemme hver dag og benytte et positivt belønningssystem i form af smileys.

Det er vigtigt, at både målet i sig selv og aktiviteten er præcist og konkret beskrevet. Det er ikke hensigtsmæssigt at opsætte et generelt mål om, at barnet skal blive "bedre" til at læse, men der-

imod er det mere hensigtsmæssigt at opsætte mere specifikke mål, fx at opnå "højere læseha- stighed". Specifikke mål ansporer til mere målrettede indsatser.

Næste skridt i processen er at opsætte en række "tegn på målopfyldelse", som løbende anvendes til at evaluere, hvor langt man er kommet i arbejdet med hvert mål. Formålet er at gøre udviklingen målbar, hvorfor tegnene skal være konkrete og observerbare. Opsætningen af tegn er således afgørende for, om teamet til næste teammøde kan vurdere, om der er sket progression. I ovenstå- ende eksempel har man besluttet, at tegnene på målopfyldelse er, at barnet kan genkende be- stemte ord, dvs. har parate ordbilleder (et vigtigt grundelement i effektivt at kunne læse og forstå tekst), og at der er flere succesoplevelser med læsning hver uge.

Vurderingen af, om der er tegn på tilbage- eller fremgang i de opstillede målsætninger, sker på hvert teammøde ud fra en karakterskala, som går fra 0 til 3 og er defineret således:

- 0 = der er nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage, og at situationen er forværret
- 1 = tegn på målopfyldelse er fraværende
- 2 = begyndende tegn på målopfyldelse
- 3 = tegn på målopfyldelse er tydelige.

På baggrund af denne vurdering kan teamet løbende justere, påbegynde og afslutte målsætninger og indsatser i barnets LUKoP-plan.

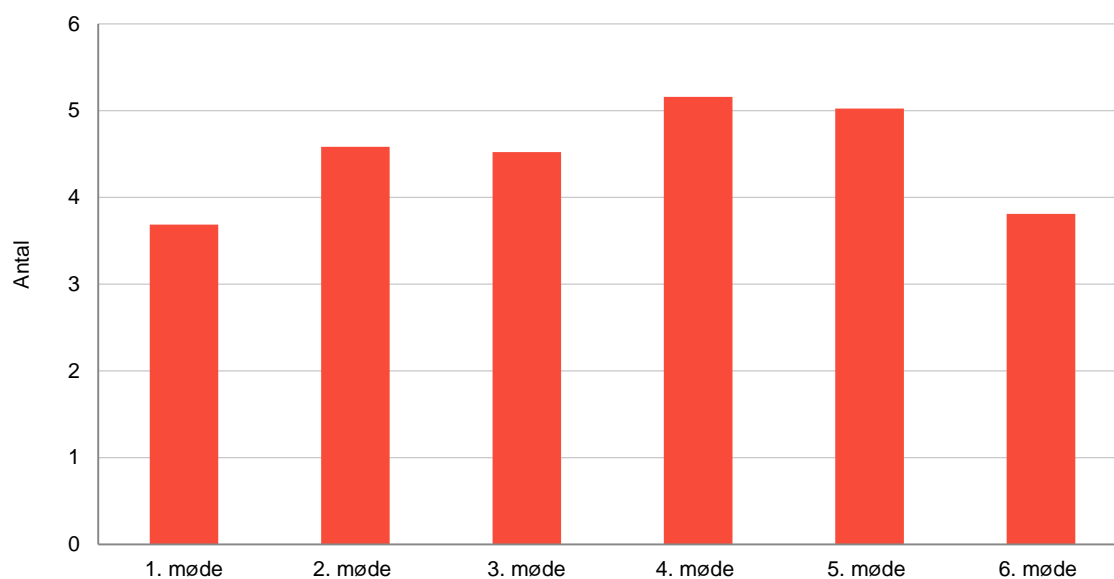
I den sidste kolonne, "Hvem gør hvad", noteres det, hvem der har ansvaret for at implementere de aktiviteter, som igangsættes. Der kan sagtens være flere ansvarsindehavere inden for samme målsætning. Som vi ser i ovenstående eksempel, har speciallæreren ansvaret for at gennemføre aktiviteterne på skolen, mens plejeforældrene har ansvaret for at læse med barnet derhjemme hver dag.

Med udgangspunkt LUKoP-plandata fra alle 48 LUKoP-forløb har vi i dette kapitel undersøgt, hvad man har arbejdet med i de forskellige LUKoP-teams. Analyserne suppleres løbende med både data fra den afsluttende evaluering og kvalitative data i form af observationer og fokusgruppeinter- view. Først beskriver vi, hvilke typer af mål der generelt har været fokus på i de 48 LUKoP-forløb. Derefter kortlægges de aktiviteter, som teamene har arbejdet med, ligesom vi ser på, hvordan man i teamene har vurderet progressionen i målene. Afslutningsvist ser vi på, hvem der har an- svaret for at udføre de planlagte aktiviteter.

6.1 Målsætninger

Vi har undersøgt mængden og typen af målsætninger, som teamene arbejder med gennem LUKoP-forløbet. Ofte fastholdes et mål over længere tid og kan først afsluttes, når man har arbej- det med det i en længere periode end de tre måneder, som ligger mellem hvert teammøde. Samlet set har antallet af målsætninger været nogenlunde konstant gennem hele LUKoP-forløbet. Det fremgår af figur 6.1, som viser det gennemsnitlige antal mål, der arbejdes med pr. møde. Da det er op til hvert enkelt team at afgøre, hvor mange mål der opstilles og arbejdes med, varierer antallet af mål fra alt mellem 1 mål på 1. teammøde til 10 mål på de senere teammøder, men i gennemsnit arbejdes der med 4,5 mål pr. møde.

Figur 6.1 Gennemsnitligt antal mål pr. teammøde.



Antallet af mål, der arbejdes med, er nogenlunde stabilt på teammøderne, men der sker en stigning i antallet af mål efter 1. teammøde. På 1. teammøde arbejdes der i alt med 177 mål, dvs. i gennemsnit 3,7 mål pr. barn. På 2. teammøde ser vi, at der kommer 43 nye mål til, dvs. i gennemsnit knap ét yderligere mål pr. barn. Dette kan skyldes, at teamet på det andet møde har fået en bedre fornemmelse for, hvor stor en arbejdsbyrde man kan påtage sig, og dermed om der kan sættes flere aktiviteter i gang.

Det gennemsnitlige antal mål er højest på 4. og 5. møde, hvilket blandt andet kan skyldes, at teamene på dette tidspunkt har fået implementeret en række aktiviteter fyldestgørende og dermed har plads og overskud til at igangsætte flere mål. På det 6. og afsluttende møde ser vi et fald i det gennemsnitlige antal mål, hvilket primært skyldes, at der kun i enkelte tilfælde opsættes nye mål, som fortsætter, efter at LUKoP-forløbet er afsluttet.

6.1.1 Hvilke mål arbejdes der med?

Et af projektets centrale formål har været at sammentænke faglig læring og generel udvikling som gensidige forudsætninger, som (særligt hos børn med komplekse problemstillinger) må indgå i den skolestøttende indsats simultant og dermed fungere som gensidigt understøttende aktiviteter. På denne måde tilstræbes en praksis, hvor det antages, at psykosociale problemstillinger ikke blokerer for faglig læring og af den grund må prioriteres og løses, før der kan tages hul på arbejdet med faglige vanskeligheder – derimod tilstræbes en praksis, hvor den skolestøttende indsats består af både faglige læringsaktiviteter og mere generelle udviklingsmål.

Ved at undersøge, hvilke typer af mål teamene har arbejdet med, har vi fået et mere tydeligt billede af, hvilke udfordringer teamene har lokaliseret og prioriteret at arbejde med. Dermed har vi fået indblik i, om man i teamene har formået at prioritere både arbejdet med faglige vanskeligheder og arbejdet med mere generelle udviklingsmål.

Vi har inddelt målsætningerne i kategorier, som beskriver forskellige typer af faglige, kognitive og psykosociale mål. Kategoriseringerne af målsætningerne er fremkommet på baggrund af en åben kodning af samtlige LUKoP-planer i undersøgelsen, dvs. en undersøgende proces, hvor materialet

har guidet, hvilke typer af målsætninger der er anvendt i praksis. Dette mundede ud i 10 kategorier, henholdsvis 3 faglige og 7 ikke-faglige:

Faglige:

1. Læsning
2. Matematik
3. Andre faglige mål (fx i andre fag).

Ikke-faglige:

4. Relationer (herunder lærere, kammerater, forældre, plejefamilien osv.)
5. Mentalisering/selvopfattelse
6. Eksekutive funktioner og kognition (herunder adfærd og evner såsom impuls kontrol, selvorganisering, arbejdshukommelse, opmærksomhed osv.)
7. Emotionel regulering (angående mentale tilstande såsom angst, vrede, sorg, uro osv.)
8. Adfærdsregulering (angående handlinger og adfærd såsom initiativtagning, konflikthåndtering, hjælpsomhed osv.)
9. Sproglig udvikling (ikke læsning)/omverdensforståelse/almen viden
10. Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik (herunder komme/gå, hente/bringe, gå til og fra timer/frikvarter, aftaler om at ringe hjem i løbet af dagen, hvileplads, når barnet har ondt eller er dårlig osv.)

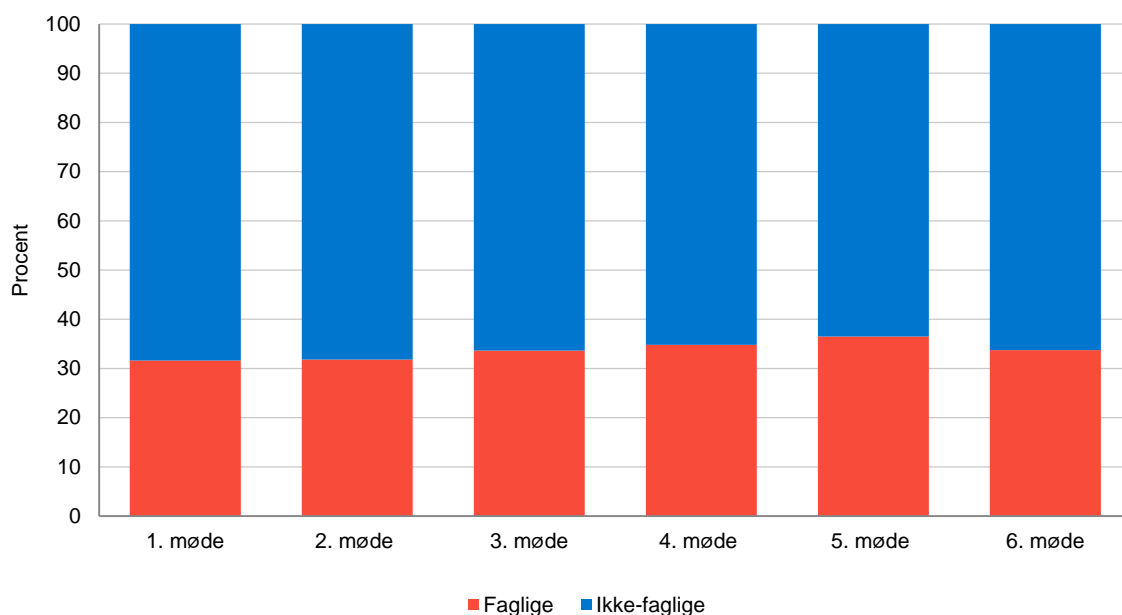
Det varierer, hvor mange mål der opstilles for at kunne afdække et fokusområde. Nogle problematikker angribes fra flere forskellige vinkler på samme tid, hvorfor der opstilles både flere mål og flere aktiviteter, som skal komplementere hinanden. Det varierer desuden, hvilke typer af mål der opstilles i hvert team, og dermed hvilket fokus der fylder i arbejdet med LUKoP. I figur 6.2 ser vi på, hvor stor en andel henholdsvis faglige og ikke-faglige mål udgør inden for hvert teammøde.

Vi ser, at faglige mål (læsning, matematik og andre faglige mål) i gennemsnit udgør cirka en tredjedel (34 pct.) af målene, dvs. at de resterende, og dermed størstedelen, af målene, udgøres af ikke-faglige mål, herunder sociale og kognitive målsætninger (66 pct.). Vi ser en begrænset fremgang i andelen af faglige mål fra 1. møde og frem mod 5. møde, men fordelingen af faglige og ikke-faglige mål er tilnærmelsesvis stabil over tid.

Da et af projektets centrale formål, som nævnt indledningsvist, har været ikke at nedprioritere de faglige problemstillinger til fordel for psykosociale problemstillinger, er det interessant, at de faglige mål tilsyneladende kun udgør cirka en tredjedel af de samlede mål på hvert teammøde. Dette kan på den ene side være et udtryk for, at fokus på det faglige og generelle udviklingsperspektiv ikke har været ligeligt prioriteret i forløbet, men det kan også afspejle, at behovet for indsatser til at understøtte den almene udvikling har været vurderet som særlig stort hos mange af børnene. Det psykosociale område favner bredt, og det kan også have betydning for vægtningen af de to overordnede typer af mål – dvs. at det er muligt at opsætte mange forskellige målsætninger inden for det psykosociale område, sammenlignet med det faglige område, som omfatter indsatser i dansk, matematik og andre fag.

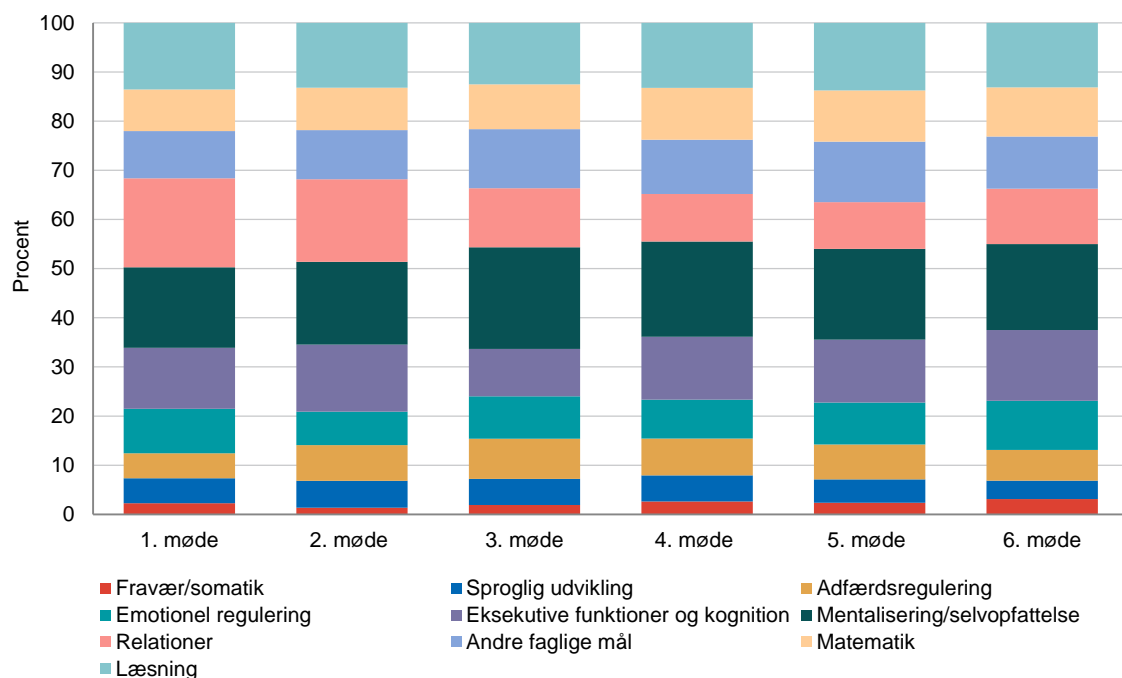
Ligeledes er det ikke alle børn i undersøgelsen, der har haft udtalte faglige vanskeligheder, da det var selve anbringelsesforholdet, der var adgangsgivende til undersøgelsen, og ikke graden af vanskeligheder. Det kan betyde, at nogle børn har haft meget svære faglige problemstillinger, og at andre i meget begrænset omfang har haft brug for en faglig indsats.

Figur 6.2 Målsætninger på hvert teammøde, fordelt på faglige og ikke-faglige målsætninger. Procent.



For at opnå et mere detaljeret billede af fokusområderne på møderne over tid, ses i figur 6.3 fordelingen af de 10 målkategorier inden for hvert teammøde.

Figur 6.3 Fordelingen af målkategorier inden for hvert teammøde. Procent.



Den største andel af målsætninger findes gennemgående inden for kategorierne "Mentalisering/selvopfattelse" med gennemsnitligt 18 pct., og "Relationer", "Eksekutive funktioner og kognition" og "Læsning", alle med en gennemsnitlig andel af målsætningerne på 13 pct. Målkategorierne

"Fravær", "Sproglig udvikling" og "Adfærdsregulering" udgør de mindste andele af målene på tværs af møderne med gennemsnitligt 2 pct., 5 pct. og 7 pct., mens de resterende kategorier placerer sig mellem første og sidstnævnte grupper: "Emotionel regulering" udgør i gennemsnit 8 pct., "Matematik" udgør i gennemsnit 10 pct., og "Andre faglige mål" udgør i gennemsnit 11 pct.

Som figur 6.3 illustrerer, er andelene af de fleste kategorier af mål rimeligt stabile over tid – dog viser "Relationer" og "Mentalisering/selvopfattelse" større udsving. I det følgende undersøger vi fordelingen af målkategorierne på tværs af teammøderne.

6.1.1.1 Læsning og andre faglige mål

Læsning udgør den tredjestørste andel af målene på 1. møde, svarende til 14 pct., og forbliver tilnærmelsesvis konstant gennem hele forløbet. Dette kan hænge sammen med, at det er muligt fortsat at udvide og videreudvikle mål inden for læsning, og at der dermed opsættes nye mål, når et gammelt afsluttes, eller målene fortsættes i en længere periode over flere teammøder. Et eksempel på et mål i denne kategori er i forbindelse med en dreng i 2. klasse, som ikke kan benævne og genkende alle bogstaverne og derfor ikke kan læse. Man igangsætter derfor et intensivt læsekursus, kaldet "Læseløft", i skolen, som har til formål at give ham læseredskaber og lære ham at forstå egne læsevanskeligheder. Plejeforældrene skal samtidig læse med ham hver dag derhjemme, notere det læste i en læsejournal og benytte et belønningssystem i form af smileys, når han når sine læsemål.

Da vi i undersøgelsen benytter læsning som indikation på børnenes fremgang og ikke danskfaget i bred forstand, har læsning fået sin egen kategori. Det er dog væsentligt at bemærke, at målkategorien "Andre faglige mål" i overvejende grad omfatter andre danskfaglige mål som fx skriftlig eller mundtlig dansk. Den faktiske andel af mål, som fokuserer på dansk, vil derfor reelt set være større end målkategorien "Læsning" i sig selv. Ud over andre mål inden for faget dansk indeholder kategorien "Andre faglige mål" også mål i fag som engelsk, idræt, biologi, håndværk/design, natur og teknik, ligesom mundtlig deltagelse på tværs af fag også udgør en del af denne målkategori. Andelen af mål inden for kategorien "Andre faglige mål" udgør 10 pct. på 1. møde og viser herefter kun begrænsede udsving.

Da vi fra tidligere forskning ved, at anbragte børn, oftere end deres klassekammerater, har svært ved at følge med på deres klasseniveau og har markant dårligere faglige præstationer end deres jævnaldrende, er det ikke overraskende, at netop faglige mål fylder forholdsvis meget i teamene (Egelund m.fl., 2009, Egelund m.fl., 2004, Berlin m.fl., 2011, Trout m.fl., 2008, Aldgate, 1990). Dette gælder også for matematik, som dog ikke udgør en lige så stor andel af målene som læsning.

6.1.1.2 Matematik

Mål inden for "Matematik" udgør også en nogenlunde konstant andel af de mål, der arbejdes med på møderne, og udgør over tid mellem 8 og 11 pct. af målsætningerne. Målene i matematik omhandler ofte et løft af børnenes grundlæggende matematiske færdigheder som forudsætning for at kunne opnå et alderssvarende niveau. Et team omkring en pige i 6. klasse beslutter fx, at hun skal lære grundlæggende matematik (bl.a. de fire regneformer) og på langt sigt skal kunne følge med på klassetrinsniveau. Man igangsætter derfor en indsats i skolen, hvor hun får 1-2 individuelle matematiklektioner om ugen. Generelt får "Læsning" således noget større fokus end matematikken på tværs af møderne. Denne fordeling afspejles ikke af de indledende kortlægninger, hvor det fremgår, at omtrent lige store andele af børnene har vanskeligheder i læsning og i matematik. Vi har, som det vil blive beskrevet senere i denne rapport, erfaret, at der oftere er dansklærere end

matematiklærere til stede på teammøderne, hvilket kan have indflydelse på, hvilke faglige mål der opsættes.

6.1.1.3 Relationer

Forskning viser, at skolen er et af de steder, hvor anbragte børn oftest danner relationer (Lausten m.fl., 2015, Lausten & Jørgensen, 2017), men samtidig oplever anbragte børn hyppigere problemer med at indgå i sociale relationer med andre elever. Anbragte børn oplever også oftere ensomhed og har oftere konflikter med lærere og skolekammerater. Derudover har flere anbragte børn været involveret i mobning, enten som offer eller mobber, og de oplever sjældnere at have venner end deres jævnaldrende (Egelund m.fl., 2008; Egelund m.fl., 2009; Lausten m.fl., 2013; Ottosen m.fl., 2015).

Et mål inden for kategorien "relationer" ses fx hos en pige i 1. klasse, som ikke er inkluderet i den større pige-gruppe, men kun leger med få i klassen. Derfor vil man i teamet hjælpe hende til at få flere relationer, og lege mere med de andre piger, så hun i stigende omfang vælger og vælges til blandt de stærkere piger i klassen. Man vil derfor arbejde med sociale relationer i SFO'en, hvor man vil støtte fælles aktiviteter, fx i det kreative rum, hvor der tegnes, læses, gives massage, skrives osv. Derudover vil man arbejde med strukturerede legeaftaler i frikvartererne for hele klassen, hvor der i et af skoledagens frikvarterer på forhånd er planlagt aftaler, også med andre end dem, hun ellers plejer at være sammen med.

Som figur 6.3 illustrerer, udgør kategorien "Relationer" den største andel blandt de mål, der opsættes på det første teammøde (18 pct.). Vi ser dog, at andelen herefter er faldende helt frem til 5. teammøde, hvor den udgør 9 pct. af det samlede antal mål, mens der på det afsluttende møde igen sker en mindre forøgelse. Vi kan dermed konstatere, at der på første teammøde i høj grad er fokus på netop barnets relationer, som regel i forhold til barnets klassekammerater. At have en marginaliseret position i klassefællesskabet kan problematisere mange andre forhold omkring barnets læring og skolegang. Netop derfor kan det, at målsætninger omkring relationer udgør en så væsentlig andel af målene, opsat på første møde, være et udtryk for, hvad teamet vurderer er mest presserende at tage fat på. Det kan også være, at mål inden for denne kategori realiseres forholdsvis hurtigt, hvorfor de ikke i lige så høj grad forbliver et fokus for teamet. En anden væsentlig årsag kan også være, at meget få eller dårligt fungerende sociale relationer er et meget tydeligt og konkret problem og dermed også noget af det, som teamet umiddelbart får øje på først.

6.1.1.4 Mentalisering/selvopfattelse

"Mentalisering/selvopfattelse" omhandler problematikker omkring barnets selvtillid og selvopfattelse samt udfordringer med barnets mentaliseringsevne. Mentalisering kan populært sagt beskrives som "evnen til at kunne se sig selv udefra og andre indefra". Målsætninger i denne kategori omhandler bl.a. barnets opfattelse af egne evner, dets evne til at sætte sig i andres sted og dets evne til at se sin egen andel i eksempelvis konflikter. Denne målkategori udgør den næststørste andel på 1. teammøde, svarende til 16 pct., og ligger næsten konstant gennem hele møderækken. På 3. teammøde ser vi dog en mindre stigning til 21 pct., hvorefter kategorien udgør den største andel af målene på de resterende teammøder. En målsætning omkring et barns "selvopfattelse" ses fx hos en pige i 3. klasse, hvor teamet ønsker, at hun skal blive bedre til at vurdere sin egen arbejdsindsats, så hun bedre kan tilpasse sin indsats til det, opgaven kræver, og ikke over- eller undervurderer, hvad hun kan, i forskellige situationer. Derfor indfører man brugen af et "smiley-skema", som skal hjælpe hende til at tænke forud og groft vurdere, hvilken arbejdsindsats hun vil være i stand til at udvise i den kommende lektion. Brug af mål omkring "mentalisering" kan illustreres af en LUKoP-plan for en pige i 6. klasse, hvor man ønsker, at pigen skal blive bedre til at aflæse

kammeraternes intentioner i det sociale felt, så hun får flere positive kontaktmuligheder. Man igangsætter derfor, at en lærer har ugentlige samtaler med pigen, hvor de taler om den forgangne uge, og hvad der rører sig for pigen, med det formål, at hun skal begynde at kunne se flere handlemuligheder for sig selv og mærke flere nuancer i sin sociale omverden.

Fra litteraturen ved vi, at ringe mentaliseringsevne, dvs. manglende evne til bl.a. at kunne aflæse andres følelser og have indsigt i, hvordan egne handlinger kan blive opfattet af andre, typisk er en konsekvens af utilstrækkelig omsorg, usikker tilknytning eller overgreb i den tidlige barndom (Steele m.fl., 1999; Pears & Fisher, 2005). Ligeledes kan sådanne opvækstbetingelser og opbruddet fra den biologiske familie påvirke børnenes selvværd og tro på egne evner. Derfor er det ikke overraskende, at netop denne kategori udgør så stor en andel af målsætningerne. En anden forklaring er, at vi blandt andet har benyttet den standardiserede test "Sådan er jeg" som en del af den indledende kortlægning – den fokuserer bl.a. på barnets selvværd og selvopfattelse. Det er derfor muligt, at testen har henledt teamets opmærksomhed på netop sådanne problematikker.

6.1.1.5 Eksekutive funktioner og kognition

Kategorien "Eksekutive funktioner og kognition" ligger nogenlunde stabilt på tværs af møderne, hvor den udgør mellem 10 og 14 pct.

Denne kategori indeholder målsætninger, som vedrører barnets kognitive udvikling, herunder i særdeleshed mål, som vedrører de eksekutive funktioner. Eksekutive funktioner refererer til evnen til at regulere sin igangværende, målrettede adfærd i forhold til omstændighederne. Dette indebærer evnen til at formulere, planlægge, udføre samt kontrollere egen adfærd og på en fleksibel måde at selvkorrigere sin adfærd i forhold til den sociale sammenhæng. Eksempler på mål inden for denne kategori er fx, at barnet skal lære at fokusere sin opmærksomhed, at barnet skal lære at planlægge sine opgaver og prioritere rækkefølgen, og at det skal få bedre impuls kontrol. Et mål i kognitiv udvikling formuleres fx i et team omkring en pige i 8. klasse, som har svært ved at huske, hvad hun skal gøre hvornår, og derfor har meget vanskeligt ved at strukturere sin dag og rutiner. På den baggrund beslutter teamet at indføre brugen af piktogrammer, både i hjemmet og i skolen, så hun kan få sat struktur på sine faste gøremål og træne bl.a. planlægning og forudsigelse. Et andet eksempel er en pige i 4. klasse, som har en lang række eksekutive vanskeligheder, bl.a. koncentrationsbesvær, hvorfor teamet ønsker at hjælpe hende til at optræne evnen til at forestille sig handlinger og løsninger på opgaver og lære at gennemtænke og forudse forskellige forløb i sekvenser. Derfor igangsætter man forskellige tiltag, hvor hun blandt andet i idræt skal gennemtænke bevægelser og sekvenser, ligesom hun i svømning skal gennemtænke en sekvens i forhold til rækkefølgen af påklædning.

Vi ved fra litteraturen, at bl.a. traumatiserende livsomstændigheder tidligt i livet kan give anledning til forstyrrelser af de eksekutive funktioner og den almene kognitive udvikling (Brücker m.fl., 2012; Carrion, Shane & Wong, 2012; DePrince, Weinzierl & Combs, 2009; Gould m.fl., 2009; Young & Widom, 2014). Den indledende kortlægning viser desuden, at mange af børnene i undersøgelsen har alvorlige vanskeligheder i forhold til eksekutive funktioner, bl.a. målt med måleinstrumentet "Behavior Rating Inventory of Executive Function" (BRIEF). På samme måde som beskrevet for kategorien "Mentalisering/selvopfattelse" kan denne testning være medvirkende til at rette fokus mod de udfordringer, børnene har i forhold til eksekutive funktioner.

6.1.1.6 Emotionel regulering

Andelen af mål inden for kategorien "Emotionel regulering" udgør på første møde 9 pct., og vi ser kun meget begrænsede udsving frem til 6. møde. Målsætninger i denne kategori omhandler affekt-

regulering og belastende emotionelle tilstande som fx angst, tristhed eller uro. Et mål inden for denne kategori findes hos en pige, der går i 1. klasse. Teamet ønsker at nedsætte hendes generelle stressniveau, da hun har udadreagerende adfærd og får affektudbrud, når hendes stressniveau er højt. Derfor vil man skabe perioder med ro og afslapning i hendes hverdag samt lære hende at observere sine egne reaktioner, så hun kan øve sig i at kontrollere dem bedre. Derudover skal hun i situationer med affektudbrud afreagere ved at kaste med bløde bolde eller puder i stedet for bl.a. sine briller. Affektregulering og mentalisering er forbundne kapaciteter, og tidligt omsorgssvigt, overgreb og usikker tilknytning har alvorlige konsekvenser for et barns affektregulatoriske resurser og dermed dets evne til at regulere egne følelser og reaktioner samt fornemme sig selv og andre på en adækvat måde (fx Pollak m.fl., 1997; Nazarow m.fl., 2014; Meins m.fl., 1998).

6.1.1.7 Adfærdsregulering

Tidligere forskning viser, at anbragte børn kan have adfærdsmæssige udfordringer, specielt når det gælder det sociale samspil med jævnaldrende kammerater, og at de kan have brug for mere hjælp i forhold til deres adfærdsmæssige udvikling end andre børn (Lausten m.fl., 2013; Egelund m.fl., 2004, Backe-Hansen 2013; Flynn & Biro, 1998).

"Adfærdsregulering" udgør mellem 5 og 8 pct. på teammøderne og ligger med andre ord nogenlunde konstant. Et team omkring en pige, der går i 3. klasse, arbejder fx med et mål inden for denne kategori. Pigen kan finde på at forsvinde og tage hjem i overgangene mellem skole og SFO/lektiecafé/legekammerater. Her bliver målet, at smuthullerne skal lukkes, og der skal skabes struktur i overgangene. Pigen skal vide, hvad der forventes af hende, så hun har en mulighed for at opfylde dette. Derfor aftales det, at der skal være en højere grad af voksenopsyn, og at man styrker samarbejdet mellem skolen, SFO og lektiecafé.

At "Adfærdsregulering" placerer sig som en af de mindste målkategorier, vidner om, at teamene i udarbejdelsen af målsætningerne i højere grad anlægger et kompetenceopbyggende perspektiv, end de fokuserer på reduktion af problemadfærd.

6.1.1.8 Sproglig udvikling

Den målkategori, der udgør den næstmindste andel gennem samtlige teammøder, er "Sproglig udvikling". På 1. møde udgør denne målkategori 5 pct., og den forbliver næsten konstant. Målsætninger inden for denne kategori fokuserer blandt andet på at forbedre barnets ordforråd og begrebsapparat og på, at barnet opnår større omverdensforståelse. Fx ser vi et sådant mål hos en pige i 2. klasse, som ikke kender betydningen af tilstrækkeligt mange ord, og som mangler overbegreber. Derfor igangsættes en indsats, hvor pigen skal indgå i en mindre gruppe, hvor hun skal arbejde med "Læs og Forstå" og derigennem blive bedre til med egne ord at gengive det, hun har læst. Et andet eksempel er hos en dreng i 5. klasse med ringe omverdensforståelse og sprogforståelse, hvor teamet ønsker at stimulere drengens sprogudvikling og tilrettelægger et undervisningsforløb med en tosproglærer.

Anbragte børn har oftere end ikke-anbragte været hæmmede i deres kognitive udvikling eller er blevet utilstrækkeligt stimuleret, bl.a. sprogligt. Studier af udviklingen for børn, som har været udsat for traumer og/eller er blevet anbragt uden for hjemmet, viser, at disse børn ofte har ringere sprogudvikling end andre børn og gennemsnitligt scorer lavere i test af bl.a. sproglig IQ og verbal hukommelse (fx Malarbi m.fl., 2017; Viezel m.fl., 2015). I denne undersøgelse scorer børnene også generelt under gennemsnittet på disse parametre i kortlægningsdelen, målt med Wechsler's Intelligence Scale for Children IV (WISC IV). Når andelen af målsætninger ikke er større, kan det skyldes, at det er svært at opstille konkrete anvisninger for indsatser, som fokuserer på sproglig

udvikling, ligesom det er svært at definere tegn på målopfyldelse og dermed evaluere progressionen i målet.

6.1.1.9 Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik

Denne kategori omfatter målsætninger for børnenes sundhed og udfordringer med at befinde sig i skolen. Dette er problematikker, som ofte optræder i sammenhæng i LUKoP-planerne. I et nyere svensk studie har man undersøgt svenske anbragte børns sundhed og fundet, at en stor andel af de anbragte børn havde forskellige ubehandlede og uidentificerede sundhedsproblemer (Kling m.fl., 2016). I SFI's forløbsundersøgelse af en kohorte, født i 1995, ser vi også, at de anbragte børn i undersøgelsen i 10-11-årsalderen har en overforekomst af helbredsmæssige problemer. Som 15-årige vurderer en større andel af de anbragte unge desuden selv, at de har helbredsmæssige problemer, set i forhold til deres jævnaldrende (Egelund m.fl., 2008, Lausten m.fl., 2015).

Helbredsmæssige problemer kan blandt andet betyde et større fravær eller problemer med at følge med i timerne, fx hvis barnet lider af smerter eller har problemer med at se eller høre. Et eksempel fra projektet er en pige, der går i 4. klasse, som ofte har mavesmerter. Det er både skolens og plejefamiliens indtryk, at smerterne forværres af stress, forandringer og uforudsete begivenheder i hverdagen. Derfor opsætter teamet et mål om, at smerterne skal afhjælpes gennem en række aktiviteter, der ruster barnet til at håndtere sådanne situationer, både i skolen og derhjemme. Aktiviteterne består blandt andet af at skrive sedler om ændringer i skoleskemaet, at skrive lister over dagsstrukturer, at holde små pauser, samt at have mulighed for at hvile sig i skolen.

Kategorien "Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik" udgør den mindste andel af målene på tværs af møderne og ligger nogenlunde konstant over tid, hvor den udgør mellem 1 og 3 pct. En af forklaringerne på det begrænsede fokus på "Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik" kan dels være, at problematikken ikke er udbredt, ikke er identificeret, eller at man i forvejen er opmærksom på børnenes helbred og på at sikre deres deltagelse i timerne. Denne målkategori omfatter generelt problematikker, som er forholdsvis konkrete og observerbare, og kræver ikke nødvendigvis en udredning, før man kan blive opmærksom på, hvor der kan sættes ind.

6.1.1.10 Opsamling

Generelt afspejler målkategorierne en bred række af problemområder, som tyder på, at børnene i LUKoP-indsatsen i mange tilfælde er børn med komplekse vanskeligheder. Elementerne i den indledende kortlægning ses også afspejlet i målkategorierne kognitive færdigheder, eksekutive funktioner, kompetencer i matematik, læseevne, adfærd og trivsel samt barnets selvbillede. Dette indikerer, at resultatet af kortlægningen har informeret valget af målsætninger i de enkelte forløb.

6.1.2 Faglige versus ikke-faglige målsætninger

Projektets formål har været at fremme børnenes faglige kompetencer og generelle forudsætninger for læring. Det er søgt dels at give barnet faglig støtte, dels at give det redskaber til at tilegne sig ny viden og bedre trivsel i skolen ved at opsætte og arbejde med målsætninger af både faglig og alment udviklende karakter.

Når vi ser på LUKoP-plandata, bliver det tydeligt, at der generelt set har været størst fokus på ikke-faglige mål i LUKoP-forløbene (se figur 6.2). Dette betyder dog ikke, at indsatsen ikke kan have været understøttende for børnenes læring. Vi ser bl.a., at målkategorien "Relationer" har størst fokus i starten af forløbet. Målsætninger med fokus på relationer kan fx omhandle, at barnet i højere grad skal integreres i klassens læringsmiljø – en indikation på, at teamet ønsker at optime-

re barnets muligheder for deltagelse i den almindelige undervisning generelt. At barnet integreres i klassens læringsmiljø, kan anses som en grundforudsætning for mere konkrete, faglige indsatser. I denne kontekst er det dog bemærkelsesværdigt, at andelen af målsætninger omkring relationer ikke er faldende over tid, og at andelen af faglige mål ikke er nævneværdigt stigende. Mange af målsætningerne for relationer har imidlertid i særdeleshed et trivselsperspektiv og omhandler primært udbygningen af barnets sociale netværk. Det er naturligvis vigtigt, at man har øje for de forskellige problematikker, som barnet har, herunder også dem af relationel karakter, men det er tilsvarende vigtigt, at fokus på sociale vanskeligheder ikke overskygger behovet for faglig intervention.

Det varierer i høj grad, hvor udpræget et fokus der har været på faglige målsætninger i de forskellige LUKoP-forløb. Variationen kan eksemplificeres i følgende oprids af to forskellige forløb:

I teamet omkring Sabrina har man fra starten haft fokus på det faglige støttebehov – særligt i forhold til at styrke Sabrines læsestrategier. Allerede på det første møde blev der iværksat en læseindsats med ugentlig specialundervisning hos speciallæreren. Siden kom Sabrina sideløbende på et lille læsehold med en støttelærer.

I et andet eksempel får teamet i meget ringe udstrækning inkorporeret fagspecifikke målsætninger i LUKoP-planen, men fokuserer i stedet på kognitive og psykosociale målsætninger. Det ses fx i et team omkring Lykke, der går i 5. klasse:

I teamet har man centreret aktiviteterne omkring træning af arbejdshukommelsen og træning af Lykkes evner til at aflæse andres følelser. Undervejs opstilles ét enkelt mål i læsning, men ingen af de planlagte aktiviteter iværksættes. Derudover har teamet et mål om at få gennemført en dansk- og matematiktestning af Lykke for at give lærerne indblik i hendes standpunkt. Dette mål realiseres først henimod slutningen af LUKoP-forløbet.

I eksemplet formår LUKoP-teamet ikke at arbejde med målet i læsning. Derudover har teamet en intention om at få udredt Lykkes faglige standpunkt via yderligere testning, end der er udført ved den indledende kortlægning, men da testningen først gennemføres sent i forløbet, når teamet ikke at iværksætte en faglig indsats for hende.

Et relativt kraftigt fokus på psykosociale og kognitive målsætninger kan også skyldes, at teamlederen er psykolog og derfor netop har blik for sådanne problemstillinger. Er der derfor ikke en fast deltagende speciallærer i teamet, som er primus motor for indarbejdelsen af faglige målsætninger og vejledningen om faglige indsatser, kan fokus i LUKoP-teamet komme til at afspejle teamsammensætningen i højere grad end barnets egentlige støttebehov.

For at forebygge, at typen af mål bliver afhængigt af, hvilke fagprofessionelle der er til stede, kan LUKoP-planen revideres, så den skelner mellem faglige og ikke-faglige mål. På denne måde sikres det i højere grad, at teamene løbende tager stilling til begge dele. Samtidig kunne man udspecificere skabelonen yderligere ved at skelne mellem dansk, matematik og andre fag for at differentiere de faglige støttebehov. Denne revidering er, efter afslutningen af implementeringen, indarbejdet i skabelonen, som findes i bilag 1.

En anden forklaring på den skæve fordeling mellem faglige og ikke-faglige målsætninger kan også være, at man på nogle skoler ikke har adgang til de relevante faglige kompetencer, redskaber og resurser, der skal til for at tilrettelægge en skolestøttende indsats, der kan imødekomme barnets behov. Vi ved, at anbragte børn ofte har flere og mere komplicerede faglige udfordringer end ikke-

anbragte (Egelund m.fl., 2009; Egelund m.fl., 2004; Berlin m.fl., 2011; Trout m.fl., 2008; Aldgate 1990), hvorfor målrettede faglige indsatser også kræver fagspecialiseret viden om, hvordan man bedst hjælper børn med komplekse faglige støttebehov. Hvis de nødvendige redskaber, kompetencer eller ressourcer ikke er til stede, er der derfor risiko for, at fokus i stedet rettes mod de områder, hvor man allerede har viden og kompetencerne til at gøre noget – dvs. bl.a. på problematikker omkring sociale kompetencer, relationer og barnets adfærd.

Et andet spørgsmål, som bør rejses, er, om det vigende fokus på faglige mål er udtryk for, at modellen ikke har kunnet integrere den skolefaglige og generelle udviklingsstøtte i en samlet indsats. Traditionelt har forskellige indsatser i skolevæsenet været håndteret af forskellige funktioner, herunder fx specialundervisning og PPR. Målsætninger og indsatser i disse forskellige arenaer har ofte ikke været integreret, men har nærmere været supplerende i større eller mindre omfang. Det kan være svært at ændre tankesæt og gøre op med en eksisterende fremgangsmetode fra den ene dag til den anden. Derfor er det muligt, at man i teamene er opmærksomme på at skulle holde fokus på både det faglige og det psykosociale i en integreret indsats, men at transformationen i praksis tager længere tid. Vellykket integration betyder omvendt heller ikke, at fokus på begge områder konstant skal holdes ligeligt fordelt, eller at der ikke kan være omstændigheder, der tvinger det faglige i baggrunden i perioder.

6.2 Hvilke aktiviteter arbejdes der med?

For at realisere målsætningerne for barnet igangsætter teamet en række aktiviteter og indsatser. Hvor mange aktiviteter der igangsættes under hver målsætning, er op til teamet, men i gennemsnit er der blevet arbejdet med 4,5 aktiviteter på et teammøde.

Vi skelner mellem syv forskellige typer af aktiviteter, som skal give os en bedre forståelse af, hvordan der intervereres ude på skolerne og i plejefamilierne mellem teammøderne. Det skal bemærkes, at der i optællingen udelukkende indgår indsatser, som er blevet igangsat i et eller andet omfang. Indsatser, som er indskrevet i LUKoP-planerne, men som ikke realiseres, indgår ikke i opgørelsen.

Aktiviteterne dækker over både individuelle aktiviteter, som er tilrettelagt for det enkelte barn eller en lille gruppe, samt aktiviteter på klasseniveau, som inkluderer hele klassen eller en stor del af den. Det kan fx være trivselsgrupper i klassen, strukturerede legegrupper for hele klassen, læseløft for hele klassen osv. Vi har valgt at sammenlægge disse niveauer, da kun meget få aktiviteter og indsatser er igangsat på klasseniveau. Vi har til gengæld valgt at skelne mellem strukturerede og ustrukturerede aktiviteter for at kunne beskrive karakteren af det arbejde, der udføres i forbindelse med implementeringen.

Med strukturerede aktiviteter menes indsatser, som er baseret på en beskrevet metode, eller som gennemføres systematisk. Det kan fx være, at der gennemføres et forløb med KAT-kassen, eller det kan være, at barnet hver dag skal starte dagen med at gennemgå en liste over dagens forskellige elementer. Ustrukturerede aktiviteter, derimod, er ikke systematiserede eller baseret på en beskrevet metode, men er i højere grad aktiviteter, som gennemføres løbende i hverdagen. Det kan fx være, at lærerne omkring barnet skal være opmærksomme på, at barnet får brugt de hjælpemidler, det har til rådighed, eller at der skal oprettes en mulighed for, at barnet kan få en timeout, når der er brug for det. Det kan også være, at plejeforældrene skal hjælpe til med at få arrangeret flere legeaftaler med klassekammeraterne i hjemmet.

De syv aktivitetstyper er:

1. Ustruktureret faglig indsats
2. Struktureret faglig indsats
3. Ustruktureret pædagogisk/didaktisk indsats
4. Struktureret pædagogisk/didaktisk indsats
5. Ustruktureret socialstøttende indsats
6. Struktureret socialstøttende indsats
7. Indsats omkring somatik og sanseintegration.

Hvilke aktiviteter hver kategorisering dækker over, beskrives i tabel 6.2.

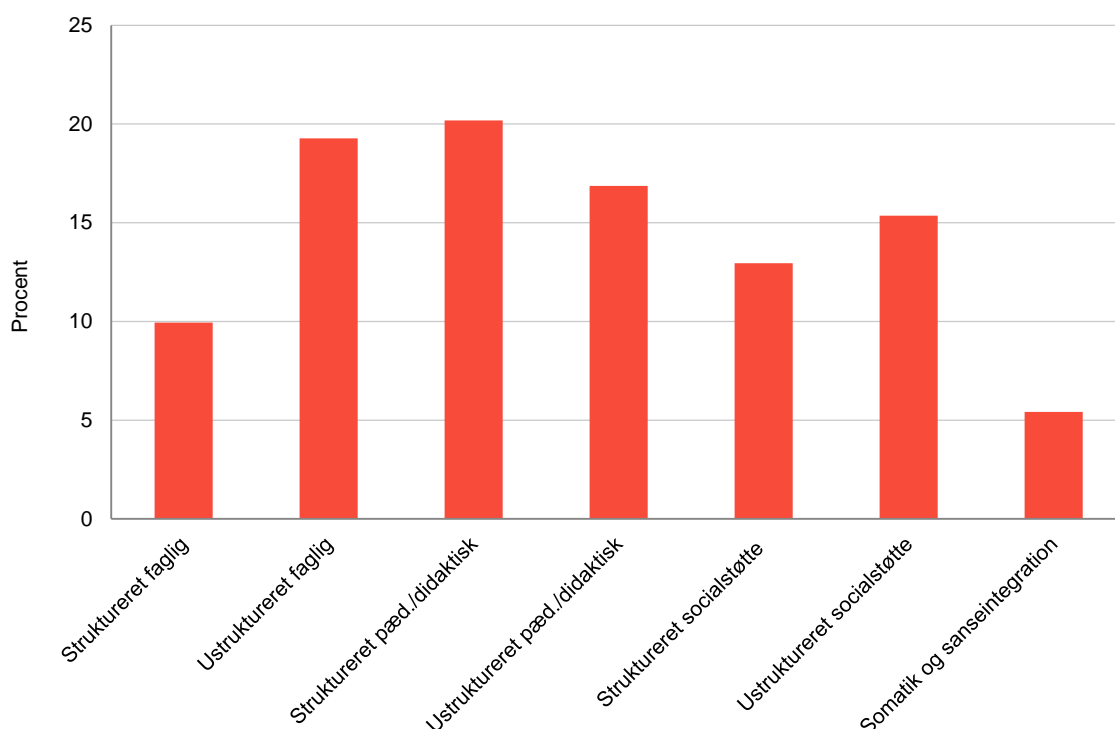
Tabel 6.2 Aktivitetstyper ved realisering af målsætning.

Aktivitetstyper	Indhold
Ustruktureret faglig indsats	Omfatter aktiviteter med et specifikt eller overvejende fagligt indhold, som ikke er fast strukturerede eller baseret på en beskrevet metode. Det kan fx være fritidslæsning i hjemmet, støtte i lektiecaféen og træning af talsystemet gennem spil.
Struktureret faglig indsats	Har et specifikt eller overvejende fagligt indhold, som er struktureret eller baseret på en beskrevet metode såsom supplerende undervisning, forløb med MatematikFessor, holddeling i fagtimerne, ekstra træningsopgaver eller lignende.
Ustruktureret pædagogisk/didaktisk indsats	Omfatter fagligt understøttende indsatser, som ikke har et decideret fagfagligt indhold, men er en understøttende indsats af overvejende pædagogisk eller didaktisk karakter. Fx at læreren minder barnet om et eller andet hver dag, at barnet er placeret et bestemt sted i klassen, at barnet har en bestemt makker i et fag, at barnet bruger ørepropper, at barnet holder små pauser eller hører musik, eller at barnet skal være hjælpelærer i klassen.
Struktureret pædagogisk/didaktisk indsats	Omfatter fagligt understøttende indsatser, som er systematiserede, og omfatter fx brug af pikto-grammer, huskelister, smiley-system, FLEX-træning (hukommelsestræning på PC) og KAT-kasse (forskellige materialer til kognitiv, affektiv træning).
Ustruktureret socialstøttende indsats	Dækker over indsatser, der understøtter barnets sociale udvikling, herunder det, der vedrører følelsesliv og relationer, som fx at der skal laves flere legeaftaler, at barnet skal komme mere i SFO, at der løbende afholdes snakke med pigegruppen i klassen, eller at barnet skal blive bedre til at involvere en voksen, når der opstår konflikter.
Struktureret socialstøttende indsats	Omhandler aktiviteter, som er mere systematiske og fx omfatter faste samtaler med en voksen på skolen, fast modtagelse af en lærer på skolen hver morgen eller et planlagt AKT-forløb, hvor der arbejdes med relationer, kontakt og følelsesliv eller lignende.
Indsats omkring somatik og sanseintegration	Omhandler aktiviteter, som fokuserer på problematikker som fx spisevaner, væskebalance, søvn, smerter, sygdom, toiletvaner, medicinforbrug, motion, motorisk træning og sanseintegration med massage.

Note: Supplerende undervisning og MatematikFessor er begge computerbaserede træningsprogrammer til træning af læse- og matematikfærdigheder. For yderligere information, se Eiberg & Andersen, 2017.

I figur 6.4 ses, hvilke aktiviteter man har arbejdet med under samtlige 48 LUKoP-forløb. En aktivitetstype er kun registreret, første gang den igangsættes af et LUKoP-team. Figuren viser, hvilke typer af aktiviteter der er mest udbredt i arbejdet generelt, og er ikke udtryk for, hvordan et typisk LUKoP-forløb ser ud. Mens et barn kan have haft adskillige af den samme type indsats i sin LUKoP-plan, kan et andet barn have nul indsatser af denne type. I alt har vi registreret 332 aktiviteter.

Figur 6.4 Aktiviteter i forløbet, fordelt på aktivitetstyper. 1. til 6. møde. Procent.



Den aktivitetstype, som udgør den mindste andel, er "Indsats omkring somatik og sanseintegration" (5 pct.). Selvom andelen er lille, ser vi, at der faktisk er et behov for at støtte nogle børn, fx motorisk eller omkring spise- eller søvnproblemer. Det kan fx være børn, der glemmer at drikke eller spise i løbet af dagen, børn, der har søvnforstyrrelser, eller børn, der er særligt sensitive eller har sanseforstyrrelser. Ligeledes har enkelte børn smerter og andre somatiske symptomer, som påvirker deres velbefindende og skoledag.

Strukturerede faglige indsatser udgør den næstmindste andel (10 pct.). Antalsmæssigt (33) betyder det, at ikke alle 48 deltagende børn har deltaget i strukturerede faglige aktiviteter i forbindelse med LUKoP-forløbet. Det er overraskende, at andelen ligger så lavt, eftersom man må antage, at sådanne indsatser ofte er mere intensive end ustrukturerede faglige indsatser. Strukturerede indsatser kræver dog ofte ekstra resurser af skolen, som ikke altid kan bevilges, hvilket kan være en forklaring på, at der ikke er igangsat flere aktiviteter af denne type. Ved en optælling i alle LUKoP-planer for alle 48 forløb fremgår det endvidere, at meget få børn har modtaget "intensive" strukturerede forløb, herunder supplerende undervisning eller holddeling med et lille hold. Supplerende undervisning i matematik eller dansk er blevet igangsat for henholdsvis 3 og 4 børn ud af 48. Holddeling i dansk eller matematik er igangsat for henholdsvis 4 og 2 børn ud af 48. Vi ser derimod, at der er igangsat langt flere ustrukturerede faglige indsatser (19 pct.), som kan rummes inden for den almindelige undervisning. Denne type aktivitet udgør den næststørste andel af alle aktiviteter. Samlet set udgør faglige indsatser lige under en tredjedel (29 pct.), hvilket er udtryk for samme tendens, som gjorde sig gældende i forhold til andelen af faglige målsætninger (37 pct.).

Der arbejdes altså i mindre grad med metoder såsom supplerende undervisning, holddeling, ekstra træningsopgaver osv. og i højere grad med fx fritidslæsning i hjemmet, mere støtte i lektiecaféen eller andre mindre systematiserede faglige aktiviteter. I optællingen af indsatser, registreret i

LUKoP-planerne for alle 48 forløb, fremgår det bl.a., at der er registreret og igangsat fast fritids-læsning hjemme for 16 børn. Antallet, hvor aktiviteten er registreret, men ikke igangsat, er højere.

Vi ser også, at der i høj grad er fokus på de pædagogiske/didaktiske aktiviteter, som tilsammen fylder over en tredjedel af alle aktiviteterne. De strukturerede pædagogiske/didaktiske aktiviteter (20 pct.) udgør den største andel af de samlede aktivitetstyper, mens de ustrukturerede pædagogiske/didaktiske aktiviteter udgør den tredjestørste aktivitetstype (17 pct.). At man både arbejder struktureret og ustruktureret, siger noget om, at der dels gennemføres decideret træning med børnene med eksempelvis KAT-kassen eller FLEX-træning, som er registreret og igangsat for henholdsvis 15 og 13 børn, og at man dels i mange tilfælde understøtter børnene i forhold til at få skabt bedre læringsbetingelser i hverdagen ved at foretage små ændringer, som kan have betydning for deres udbytte af undervisningen.

Samlet set udgør socialstøttende indsatser lidt under en tredjedel af de samlede aktiviteter (28 pct.), hvor strukturerede og ustrukturerede aktiviteter udgør henholdsvis 13 og 15 pct. Det vil sige, at der er igangsat næsten lige mange faglige og socialt understøttende aktiviteter for børnene. Flest aktiviteter ligger inden for den ustrukturerede kategori og omhandler ofte, at barnet skal have flere legeaftaler med klassekammeraterne, eller at kontaktlæreren fx løbende skal snakke med pigegruppen i klassen. Den strukturerede del af aktiviteterne omhandler mere systematiserede aktiviteter, såsom at barnet følger et AKT-forløb, hvor der arbejdes med relationer, eller at barnet fast modtages af en lærer på skolen hver morgen.

I næste afsnit vil vi se nærmere på, hvem der har haft ansvaret for at arbejde med at implementere aktiviteterne.

6.3 Hvem implementerer aktiviteterne?

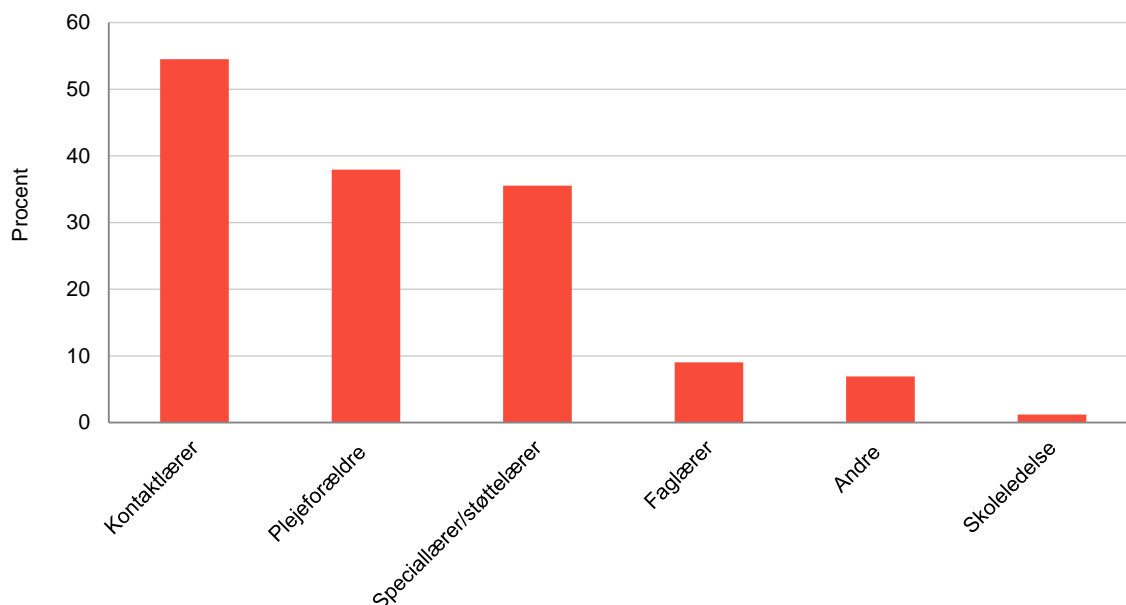
Når en aktivitet skrives ind i LUKoP-planen, tilknyttes samtidig en eller flere navngivne personer i teamet eller på skolen, som får ansvaret for at udføre aktiviteten. Vi har undersøgt mængden samt typen af aktiviteter, som de forskellige teammedlemmer har haft ansvar for. Aktiviteterne har haft meget forskellig karakter og tilknyttet arbejdsbyrde. Det betyder, at en meget intensiv indsats kan have medført en væsentligt større arbejdsbyrde end flere mindre indsatser. Det skal derfor understreges, at antallet af aktiviteter ikke nødvendigvis siger noget om, hvem der har været mest aktive i interventionen. Det kan ikke desto mindre give en indikation af, i hvilken grad og på hvilken måde teammedlemmerne har været involveret i implementeringen. Vi har inddelt de ansvarshavende i følgende kategorier:

1. Plejeforældre
2. Kontaktlærer
3. Støttelærer/speciallærer
4. Skoleledelse
5. Faglærer
6. Andre

Psykologen, som er teamleder i alle teams, indgår ikke som ansvarsindehaver i dette afsnit, da denne ikke har haft en udførende rolle i forhold til implementeringen af aktiviteterne i barnets hverdag. Psykologens rolle er derimod at bidrage til at rette fokus mod de væsentlige problemstillinger og vejlede resten af teammedlemmerne i forhold til de aktiviteter, der sættes i gang. Psykologens rolle som teamleder belyses nærmere i kapitel 8 "Teamledelse og psykologens rolle".

Da nogle aktiviteter lægger op til en bredere involvering af teammedlemmer, vil ansvaret for implementeringen i nogle tilfælde ligge hos flere personer. Ansvar kan derfor være overlappende, og er det ofte. Figur 6.5 giver et overblik over, på hvor stor en andel af de i alt 332 aktiviteter hver gruppe har fået tildelt et ansvar, og dermed hvor stor en andel af aktiviteterne, de forskellige teammedlemmer har været involveret helt eller delvist i.

Figur 6.5 Andelen af aktiviteter, som teammedlemmerne har haft ansvar for. Særskilt for faggrupper. Møde 1 til 6. Procent.



Anm.: Da flere personer ofte deler implementeringsansvaret for de enkelte aktiviteter, vil der være overlap mellem grupperne, og summen vil overstige 100 pct.

I figur 6.5 bliver det tydeligt, at særligt nogle funktioner har fået tildelt ansvar. Dette har selvfølgelig noget at gøre med, at nogle teammedlemmer har været faste mødedeltagere, mens andre kun har deltaget få gange. Kontaktlærergruppen har et ansvar i forbindelse med implementeringen af over halvdelen af aktiviteterne. Dette kan hænge sammen med, at et væsentligt antal af aktiviteterne foregår integreret i den daglige undervisning, ligesom kontaktlæreren ofte er den lærer på skolen, som har mest daglig kontakt med barnet.

Speciallærerne har haft et ansvar i forbindelse med 36 pct. af aktiviteterne, mens andre af barnets faglærere kun har haft et ansvar for 9 pct. Dette stemmer fint overens med, hvad vi har set tidligere, nemlig at faglærerne ofte ikke er faste medlemmer af teamet og derfor ikke får lige så mange opgaver. Plejeforældrene har et ansvar ved 38 pct. af aktiviteterne, som svarer til nogenlunde det samme som speciallærernes.

Skoleledelsen er den gruppe, som har haft ansvar ved færrest aktiviteter. De har kun haft ansvar ved 1 pct. af de samlede aktiviteter, hvilket tydeliggør skoleledelsens begrænsede rolle, når det kommer til den praktiske implementering. Fra observationerne af teammøderne ved vi, at skoleledelsens opgave i høj grad består i at afgøre, hvorvidt der kan afsættes resurser til forskellige aktiviteter på skolen. Deres opgave er derfor generelt af en anden karakter end de resterende teammedlemmers, hvorfor resultatet ikke er overraskende.

Vi ser også, at ansvaret for implementeringen af aktiviteter inden for gruppen "Andre" er begrænset til 7 pct. Gruppen er mangfoldig og dækker over alt fra socialrådgivere til psykologer, fysioterapeuter, PPR-konsulenter, læger, ekstra speciallærere og en enkelt biologisk mor. Ligeledes er flere af de personer, der er registreret under "Andre", navngivne personer på barnets skole, som ikke er benævnt med jobfunktion i LUKoP-planen, og som derfor kan være en faglærer eller en anden type fagpersonale.

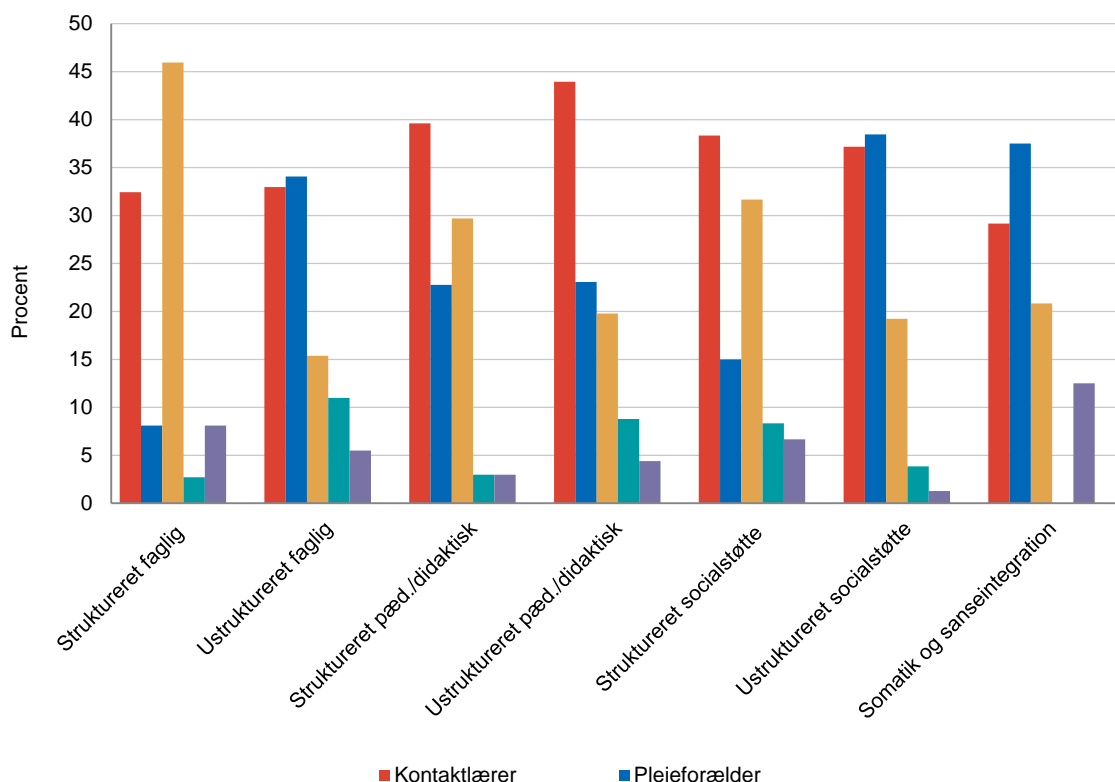
Generelt ligger ansvaret for langt de fleste opgaver hos de faste teammedlemmer, både når det gælder fagprofessionelle og plejeforældre. Alligevel ser vi, at repræsentanter fra kommunen eller andre fagpersoner på skolen får ansvar for enkelte aktiviteter.

For at komme nærmere et svar på, hvad opgaverne har bestået i, ser vi i næste afsnit nærmere på, hvilke typer af aktiviteter de forskellige teammedlemmer har haft ansvaret for.

6.3.1 Ansvarsområder i implementeringen af aktiviteter

Der er forskel på, hvilke teammedlemmer der har ansvar for at implementere de forskellige aktivitetstyper, hvilket fremgår af figur 6.6. I denne figur har vi valgt ikke at medtage skoleledelsen, da vi tidligere så, at de kun havde ansvar for 1 pct. af aktiviteterne, svarende til fire aktiviteter i alt.

Figur 6.6 Andelen af aktiviteter, som de enkelte faggrupper har haft ansvar for i alt. Særskilt for aktivitetstyper. Procent.



Anm.: Da flere personer ofte deler implementeringsansvaret for de enkelte aktiviteter, vil der være overlap mellem grupperne, og summen vil overstige 100 pct.

En stor del af ansvaret inden for hver aktivitetstype ligger hos kontaktlæreren, som altså varetager en bred vifte af indsatser. Plejeforældrenes og speciallærerens ansvarsområder er derimod mere koncentreret omkring specifikke typer af indsatser. Dette kan hænge sammen med, at kontaktlæ-

reren ofte har opgaver, som ikke kun knytter sig til konkrete faglige indsatser, men også til kontaktarbejde og til at skabe bedre generelle læringsbetingelser for barnet i klassen.

Vi vil nu gennemgå hver enkelt aktivitetstype for at belyse, hvilke opgavetyper der tildeles de forskellige funktioner i teamet.

6.3.1.1 Strukturerede faglige indsatser

Speciallæreren bærer langt den største andel af det samlede ansvar på 46 pct., hvilket stemmer fint overens med, at de strukturerede indsatser ofte er mere intensive og oftere foregår som supplement til den almindelige undervisning. Speciallærerens ansvar indebærer fx at gennemføre specifikke undervisningsforløb med et overvejende fagligt indhold, ofte uden for klasserummet.

Kontaktlæreren har fået den næststørste andel af ansvaret inden for denne aktivitetstype (32 pct.), hvilket tyder på, at der også gennemføres en række strukturerede faglige indsatser, enten på klasseplan eller for det enkelte barn i klassekontekst. Til gengæld er det en smule overraskende, at faglærere ikke har fået tildelt større ansvar inden for den strukturerede faglige indsats (3 pct.). I denne forbindelse skal det dog samtidig nævnes, at kun ganske få faglærere i det hele taget har deltaget i LUKoP-arbejdet, hvorfor de automatisk vil udgøre en mindre andel af ansvarsfordelingen end fx speciallærerne og kontaktlærerne. Samtidig skal det nævnes, at gruppen "Andre" har fået tildelt 8 pct. af ansvaret, og at denne gruppe for en stor dels vedkommende omfatter øvrigt skolepersonale. Dvs. at der inden for denne gruppe kan forekomme både faglærere og speciallærere, som vi ikke har kunnet registrere.

Plejeforældrenes ansvar udgør en meget begrænset andel af de strukturerede faglige aktiviteter. Derfor er det muligt, at der er et uudnyttet potentiale i forhold til at involvere dem i flere og mere intensive indsatser. Som vi vil se nedenfor, har plejeforældrene i højere grad en understøttende funktion, når det kommer til de faglige indsatser, men man kunne forestille sig, at denne funktion kunne udvides ved fx at yde vejledning til plejeforældrene og derved klæde dem bedre på til at gennemføre faglige indsatser i hjemmet.

6.3.1.2 Ustrukturerede faglige indsatser

Plejeforældrene har fået tildelt den største andel af det samlede implementeringsansvar (34 pct.) inden for de ustrukturerede faglige indsatser. Resultatet indikerer, at plejeforældrene ofte har en understøttende funktion i forhold til de faglige tiltag, og at ansvaret i mange tilfælde deles mellem skole og hjem i en koordineret indsats. Plejeforældrene har i denne sammenhæng ofte en birolle i forhold til de faglige mål eller varetager frilæsning i hjemmet.

Kontaktlærerne har fået den næststørste andel af ansvaret (33 pct.) og varetager opgaver såsom at finde supplerende øveopgavehæfter til barnet eller inddrage barnet mere i det mundtlige i undervisningen. Kontaktlærernes andel af implementeringsansvaret inden for både den strukturerede og den ustrukturerede indsats ligner altså hinanden.

Speciallærerne har kun fået tildelt 15 pct. af ansvaret inden for denne kategori, hvilket understreger, at speciallæreren oftest får til opgave at udføre aktiviteter med barnet, som er særligt tilrettelagte og systematiserede. Faglærerne er blevet tildelt 11 pct. af ansvaret, hvilket bl.a. dækker over støtte i lektiecaféen. At ansvaret, der er tildelt faglærerne inden for ustrukturerede faglige indsatser, er større end under de strukturerede, kan bl.a. skyldes, at de ustrukturerede faglige aktiviteter oftere implementeres på tværs af fag, og at de dermed involverer flere af barnets faste lærere.

Til sidst ser vi, at "Andre" kun er tildelt 5 pct. af ansvaret. Igen skal det nævnes, at "Andre" også dækker over øvrigt skolepersonale og dermed kan omfatte både faglærere og speciallærere i denne sammenhæng.

6.3.1.3 Strukturerede pædagogiske/didaktiske indsatser

Kontaktlærerne har fået tildelt den største andel af ansvaret (40 pct.) og har dermed den største andel af ansvaret for at gennemføre aktiviteter med børnene i hverdagen. Det kan fx være brug af piktogrammer, huskelister, smileysystemer osv., som kan være en støtte for barnet i dets skoledag.

Også speciallærerne har fået tildelt en væsentlig del af ansvaret (30 pct.) inden for denne aktivitetstype. Forløb med udgangspunkt i KAT-kassen og computerbaseret hukommelsestræning (herunder Hukommelsesleg Flex) udgør en væsentlig del af de opgaver, som er varetaget af speciallærerfunktionen. Vi ser også, at en del indsatser implementeres af kontaktlæreren og speciallæreren i fællesskab.

Faglærerne og gruppen "Andre" er hver blevet tildelt 3 pct. af ansvaret. Plejeforældrene, derimod, har fået tildelt 23 pct. af ansvaret for implementeringen af de strukturerede pædagogiske/didaktiske indsatser. Dette kan, som vi tidligere så, også være udtryk for det samarbejde, man i teamet har mellem skole og hjem, hvor man arbejder sammen for at opnå et fælles mål. Det kan være, at piktogrammer benyttes både i skolen og i hjemmet. Det kan også være, at man træner Hukommelsesleg FLEX derhjemme, eller at man benytter samme belønningssystem både i skole og i hjemmet.

6.3.1.4 Ustrukturerede pædagogiske/didaktiske indsatser

Inden for denne aktivitetstype har kontaktlærerne fået tildelt den største andel af ansvaret (44 pct.). Med andre ord er det i overvejende grad kontaktlærerne, der har stået for at implementere fagligt understøttende indsatser som fx at minde barnet om at huske forskellige aftaler, at sørge for, at det holder små pauser i løbet af timerne, eller at sørge for, at det får brugt sine hjælpemidler, fx ørepropper eller hovedtelefoner.

Speciallærerne har fået tildelt 20 pct. af det samlede ansvar inden for denne kategori, hvilket kan dække over, at de ofte har været medansvarlige for fx at udforme en "køreplan" for barnet, som barnet kan anvende i den almindelige undervisning med kontaktlæreren.

Igen må man forvente, at en del af de aktiviteter, som indgår i denne kategori, bliver implementeret på tværs af fag og skoledagens opbygning, og at andre faglærere eller personale fra SFO og lektiecafé inddrages. Derfor ser vi også, at en mindre andel på 9 pct. af implementeringsansvaret varetages af andre faglærere, mens kun en meget begrænset andel på 3 pct. varetages af gruppen "Andre".

Plejeforældrene varetager 23 pct. af implementeringsansvaret for denne aktivitetstype, og deres andel overstiger i denne kategori speciallærernes andel. Igen kan det tværgående samarbejde mellem skole og hjem være en væsentlig forklaring.

6.3.1.5 Strukturerede, socialstøttende indsatser

Endnu en gang er kontaktlæreren blevet tildelt den største andel af ansvaret for de strukturerede, socialstøttende indsatser (38 pct.). Kontaktlæreren får med andre ord i høj grad til opgave at udføre systematiske aktiviteter såsom faste én-til-én-samtaler med barnet eller modtagelse af barnet

ved skolens indgang hver morgen. Samme type af opgaver varetages også af faglærerne og det skolepersonale, som falder inden for gruppen "Andre", som er blevet tildelt henholdsvis 8 og 7 pct. af ansvaret for de strukturerede, socialstøttende aktiviteter.

Speciallæreren har fået tildelt en næsten lige så stor del af implementeringsansvaret som kontaktlærerne (32 pct.). Ofte vil der være tale om aktiviteter såsom at gennemføre et AKT-forløb, hvor der arbejdes specifikt med relationer, kontakt eller følelsesliv.

Plejeforældrenes andel af ansvaret ligger på kun 15 pct. inden for denne kategori, hvilket er lavt i forhold til, hvad vi ellers har set i forhold til plejeforældrenes ansvar. Kun under de strukturerede faglige indsatser har plejeforældrene fået en lavere andel af ansvaret. Det skyldes blandt andet, at det kan være svært for plejeforældrene at deltage i de strukturerede indsatser, og at de i højere grad har mulighed for at bidrage til implementeringen af ustrukturerede, socialt støttende indsatser, som vi ser nærmere på i det følgende.

6.3.1.6 Ustrukturerede, socialstøttende indsatser

Plejeforældrene tildeles den største andel af ansvaret for de ustrukturerede tiltag (38 pct.), som blandt andet består i at støtte barnet i fritidsaktiviteter eller at udvide barnets sociale netværk. Ofte sker disse indsatser i tæt samarbejde med kontaktlæreren, som kan hjælpe med at underbygge barnets relationer i skolen, blandt andet ved at skabe bedre rammer for legeaftaler i frikvartererne. Kontaktlæreren har også opgaver, som har til formål at hjælpe barnet til at blive bedre til at involvere en voksen, når der opstår konflikter. Kontaktlærergruppen har fået tildelt 37 pct. af ansvaret.

Speciallærernes andel af ansvaret ligger på 19 pct., og vi ser dermed igen, at speciallærerne oftere får tildelt ansvar i forbindelse med mere strukturerede aktiviteter/indsatser.

Faglærernes ansvar er meget begrænset inden for denne kategori. De har kun fået tildelt 4 pct. af ansvaret, ligesom gruppen "Andre" er blevet tildelt 1 pct.

6.3.1.7 Indsatser omkring somatik og sanseintegration

Plejeforældrene har fået tildelt den største andel af ansvar (38 pct.) inden for denne kategori, som omhandler barnets helbred og sundhed. Det kan fx være, at plejeforældrene skal anskaffe sig forskellige hjælpemidler til barnet, som det skal bruge enten i skolen eller i hjemmet, eller at de har ansvaret for at kontakte egen læge eller PPR.

Kontaktlærerne har med en andel på 29 pct. også en forholdsvis stor andel af implementeringsansvaret og varetager typisk aktiviteter såsom hjælp til spisevaner, væskebalance, mavesmerter eller toiletvaner. Alle sammen er aktiviteter, som i skolesammenhæng ofte vil ligge hos den voksne, som tilbringer mest tid med barnet.

Speciallærerne har fået tildelt 21 pct. af ansvaret, hvilket ofte er et delt ansvar med kontaktlæreren. Det kan være, at der skal skaffes en træningsbold, som barnet kan sidde på i undervisningen for at koncentrere sig bedre, osv.

Ingen faglærere har ansvar inden for denne kategori, men derimod er 13 pct. af ansvaret givet til gruppen "Andre". At netop denne gruppe får tildelt den største andel af ansvaret, kan hænge sammen med, at fagpersoner såsom læger, fysioterapeuter og praktiserende psykologer indgår som en del af denne gruppe og varetager aktiviteter, der fx omhandler medicinforbrug, motorisk træning og sanseintegration med massage.

6.3.2 Teamets vurdering

Analysen har givet os en bedre forståelse af, hvad der arbejdes med i LUKoP-teamene, hvad man fokuserer på, samt hvordan ansvaret fordeles. Desværre kan vi ikke, på baggrund af LUKoP-plandata, sige noget yderligere om aktiviteterens kvalitet, men vi kan til gengæld inddrage teammedlemmernes egne vurderinger af denne. Ved den afsluttende evaluering har vi først og fremmest spurgt hvert teammedlem, om de har været tilfredse med indholdet i de aktiviteter, der har været iværksat i LUKoP-indsatsen (se bilagsfigur B2.2, bilag 2). På en skala, hvor 1 svarer til "slet ikke", og 5 svarer til "i høj grad", svarer 86 pct. af teammedlemmerne 4 eller 5. 13 pct. svarer 3, og kun 2 pct. svarer 2. Ingen svarer 1.

Generelt er der ikke væsentlige forskelle på tilfredsheden med indholdet på tværs af funktionerne i teamet – den vurderes overordnet set højt. Når det kommer til vurderingen af, om det har været muligt for teammedlemmerne at yde den nødvendige arbejdsindsats – herunder at deltage i teammøder, udføre planlagte tiltag i LUKoP-planen osv. – er variationen større (se bilagsfigur B2.4, bilag 2). Igen oplever ingen af teammedlemmerne, at det "slet ikke" har været muligt at yde den nødvendige arbejdsindsats. 71 pct. svarer 4 eller 5, mens 21 pct. svarer 3. I den anden ende af skalaen har 8 pct. svaret 2. Når vi ser på, hvor store andele af faggrupperne der har angivet et svar i toppen af skalaen, ser vi en stor forskel teammedlemmerne imellem. 69 pct. af speciallærerne, 47 pct. af kontaktlærerne, 48 pct. af skolelederne/skoleledelsesrepræsentanterne og 98 pct. af plejeforældrene har samlet set angivet 4 og 5.

Dette afspejler en tendens til, at plejeforældre og speciallærere i højere grad oplever, at det er muligt at yde den nødvendige arbejdsindsats, sammenlignet med de resterende grupper. At så stor en andel af plejeforældrene oplever, at det har været muligt, kan hænge sammen med, at de ikke i samme grad som lærerne oplever strukturelle og resurse-mæssige/økonomiske forhindringer. At speciallærerne er den gruppe, der svarer næsthøjest på skalaen, kan ligeledes skyldes, at speciallærerne ofte gennemfører aktiviteter i form af supplerende forløb, hvor der er afsat ekstra tid og resurser til læreren. Derfor er det muligt, at speciallærerne i mindre grad end kontaktlærerne oplever forhindringer i forhold til at implementere de planlagte indsatser.

Kontaktlærernes opgaver er ofte af en anden karakter end speciallærernes – sidstnævnte skal i højere grad implementere indsatserne i den almindelige klasseundervisning og i klassens hverdag, hvor der er mange øvrige elever at tage hensyn til – ofte uden at læreren får ekstra tid hertil. Derfor kan arbejdet i højere grad opleves som en ekstra arbejdsbyrde, som kontaktlæreren ikke altid oplever at have mulighed for at løfte tilfredsstillende.

Kun cirka halvdelen af skolelederne vurderede, at det var muligt at yde den nødvendige arbejdsindsats. Selvom ledelsens opgave adskiller sig fra de resterende teammedlemmers, da de ikke har en udførende rolle, men oftest sidder med i teamet for at træffe resurse-mæssige beslutninger, kan der forekomme andre forhindringer. Det kan fx være i forhold til ledelsens mulighed for at bevilge den ekstra støtte, der efterspørges, ligesom vi ser, at skoleledelsen ofte er forhindret i at deltage på teammøderne.

6.3.3 Uklart implementeringsansvar kan give udfordringer

I gennemgangen af alle LUKoP-planer for samtlige 48 forløb fremgår det, at der i adskillige tilfælde er opstillet tiltag i LUKoP-planen, der af den ene eller anden årsag ikke sættes i gang. Nogle gange udgår sådanne indsatser efter et enkelt fejlsagent forsøg, mens de i andre tilfælde gentagne gange skrives op i LUKoP-planen uden nogensinde at blive realiseret. Årsagen kan være praktiske omstændigheder som fx at materialer ikke bliver indkøbt, eller at nødvendige resurser alligevel

ikke har kunnet allokeres. I andre tilfælde er det tiden eller motivationen, der er for knap, fx hvis barnet skal læse hjemme dagligt. Sådanne omstændigheder kan være svære for teamet at tage højde for på forhånd. Det sker dog også, at en indsats ikke igangsættes eller går i stå, fordi indholdet af tiltaget, eller hvem der har haft implementeringsansvaret, ikke har været tydeligt. Det kan fx være, at beskrivelsen af indsatsen begrænser sig til, at faglæreren "laver en køreplan i matematik" uden at forholde sig til, hvad indholdet eller omfanget skal være, mens ansvaret for indsatsen angives som "skolens" og ikke en eller flere navngivne personer.

6.3.4 Tegn på målopfyldelse

At opsætte konkrete tegn på målopfyldelse er, som nævnt indledningsvist, væsentligt, hvis teamet skal kunne vurdere progressionen i målsætningen. Det kan imidlertid være en udfordring at operationalisere en målsætning og konkretisere tegn på målopfyldelse tilstrækkeligt. Velvalgte tegn på målopfyldelse bidrager til at præcisere, hvad der er væsentligt i indsatsen, altså hvordan teamet tilstræber, at indsatsen skal virke. Velvalgte tegn letter ligeledes arbejdet i teamet på de næstkommende møder, hvor målsætningen skal evalueres. For at give en fornemmelse af, hvordan en operationalisering kan se ud i praksis, fremhæves i det følgende et par eksempler fra to forskellige LUKoP-forløb:

Jannick (et af de observerede forløb) er 8 år og går 1. klasse. På 1. teammøde bliver man opmærksom på, at Jannick ikke har et tilstrækkeligt bogstavkendskab. Målet bliver derfor, at Jannick skal lære alle bogstaverne i alfabetet. Teamet igangsætter en hel række af aktiviteter: Der skal benyttes håndfonemer, og træningen med bogstaverne skal kropsliggøres ved fx at gå bogstaverne på et sjippetov, bage bogstaverne i trylledøj, hoppe bogstaverne på et dertil lavet tæppe, og der skal laves kollager med enkeltbogstaver. Derudover skal der trænes med app'en "Bogstavjagt" i hverdagen. (Observationsnotat)

I dette tilfælde opstilles et enkelt og observerbart tegn på målopfyldelse: *Jannick skal kunne bogstaverne.* I andre tilfælde kan det dog være sværere at operationalisere, især når det gælder ikke direkte observerbare markører, hvilket fx kan være tilfældet ved kognitive mål.

Jannie er 8 år og går i 1. klasse. På første teammøde bliver man opmærksom på, at hun har svært ved at skabe sammenhæng og har ringe omverdensforståelse. Derfor opsætter man et mål om, at hun skal opnå større indsigt i, hvordan hendes nære verden hænger sammen. Dette skal trænes på forskellige måder. Blandt andet skal de voksne omkring hende bruge tid på at fortælle hende, hvordan ting hænger sammen, og hvordan en given situation kan forstås. Derudover trænes nogle af de kognitive og sproglige grundforudsætninger for at kunne danne sådanne sammenhænge og opbygge omverdensforståelse, herunder træning i sammenligning og kategorisering samt begreber og overbegreber, dvs. at Jannie skal øve sig i at kunne se, hvordan noget er ens og forskelligt, eller hvilke ting der hører sammen, og hvorfor de hører sammen. Det trænes med Jannie, fx ved at sortere en kasse med mange forskellige ting ud fra givne kriterier, stillet af en voksen. (LUKoP-plandata)

I dette tilfælde er målet mere langsigtet og sværere at observere direkte. Alligevel får teamet i fællesskab opstillet en række observerbare tegn, der skal fungere som pejlemærker i forhold til, om der er en positiv udvikling i gang. Tegnene, som opstilles, er: at Jannie udviser bedre forståelse og mindre frustration, og at der opstår færre affektudbrud. Dette er tegn, som teammedlemmerne løbende må notere sig og observere i hverdagen. Målet er derfor mindre "kvantificerbart",

men alligevel har teamet nogle parametre, de kan tage udgangspunkt i. Velvalgte tegn på målopfyldelse bidrager, som eksemplerne her illustrerer, til, at teamet får præciseret, hvordan indsatsen skal virke – hvad der er årsag og effekt.

I det næste afsnit ser vi på, hvordan teamene rent faktisk har vurderet progressionen inden for de forskellige måltyper.

6.4 Vurdering af progressionen i målsætningerne

Når de opsatte tegn på målopfyldelse skal vurderes, scorer teamet i fællesskab tydeligheden af tegnene på en skala, som går fra 0 til 3. Teamets løbende scoringer i LUKoP-planerne giver os indblik i progressionen i opnåelsen af de opsatte mål. I denne analyse angives endvidere scoren -1, både for de mål, som teamet ikke har arbejdet tilstrækkeligt med til at kunne vurdere, og for de mål som slet ikke er blevet iværksat. Det vil sige, at der skelnes mellem følgende fem scorer:

- -1 = Der er ikke arbejdet tilstrækkeligt med målet
- 0 = Der er nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage, og at situationen er forværret
- 1 = Tegnet er fraværende
- 2 = Begyndende tegn
- 3 = Tegnet er tydeligt

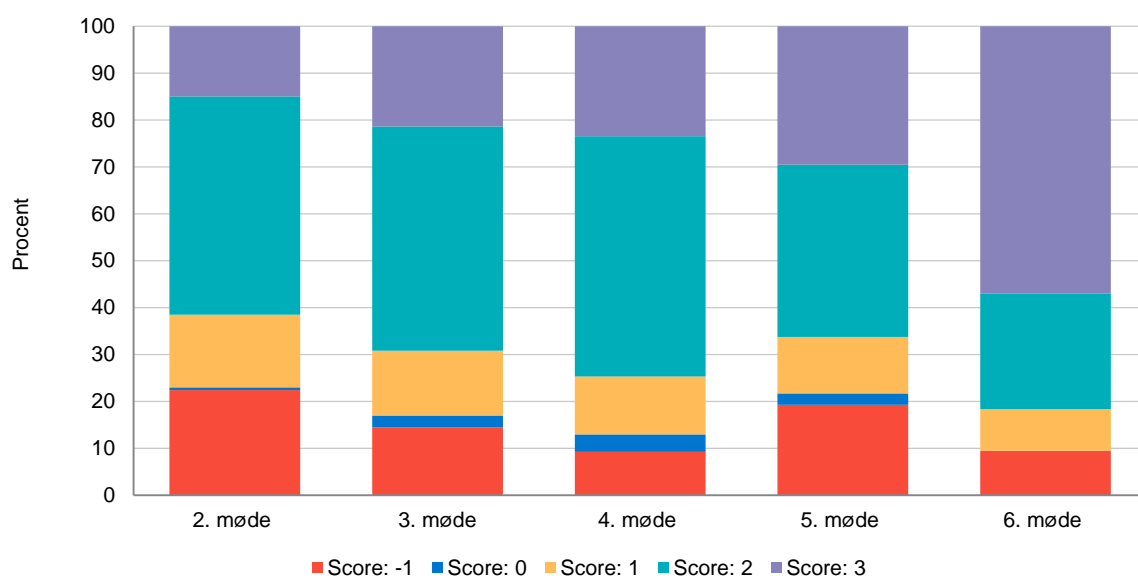
Når progressionen i et mål scores, beror det på en samlet vurdering af tydeligheden af alle de tegn, som teamet har opstillet for den givne målsætning. Vurderingen foretages oftest af de teammedlemmer, som har været ansvarlige for at udføre de forskellige aktiviteter, særligt hvis tegnet er konkrete faglige kompetencer, som den pågældende faglærer har bedst forudsætninger for at vurdere. Når det kommer til mere generelle observerbare tegn, er flere eller alle teammedlemmer som regel involveret i scoringen. Det kan således være hele teamet, der involveres i vurderingen, men i nogle tilfælde afgøres det af ét enkelt teammedlem.

I det følgende afsnit ser vi på, hvordan teamene har vurderet progressionen i de forskellige typer af målsætninger, afhængigt af, hvor langt i LUKoP-forløbet de er.

6.4.1 Udviklingen i scorer over tid

Teamene har kun mulighed for at vurdere de målsætninger, som de allerede har arbejdet med. Derfor indgår nyopstillede mål ikke som en del af nedenstående figur 6.7. Dette er også årsagen til, at vurderingerne først opgøres fra 2. møde, hvor teamet har nået at arbejde med indsatserne siden 1. teammøde. Figuren viser, hvor stor en andel de forskellige scorerer udgør af de samlede vurderinger på hvert teammøde. Figuren kan dermed kaste lys over, om målsætningerne opfyldes over tid, eller om der er tidspunkter, hvor man ikke formår at arbejde tilstrækkeligt med indsatserne eller slet ikke formår at iværksætte dem.

Figur 6.7 Målsætninger i LUKoP-forløb, fordelt efter score. Særskilt for teammøder. Alle forløb. Procent.



Den største andel af målene på tværs af teammøderne bliver scoret til 2 eller 3, dvs. til enten at vise "begyndende" eller "tydelige tegn på målopfyldelse". Andelen af mål, som er scoret til 2 eller 3, og hvor der dermed ses fremgang, stiger generelt over tid fra 2. til 5. møde. På 2. møde udgør disse tilsammen 62 pct. af vurderingerne af målsætningerne. Denne andel er stigende frem mod 4. møde, hvor den udgør 75 pct. Fordelingen vidner om, at teamene generelt oplever progression over tid på langt størstedelen af målene. Ses de to scorere adskilt, bliver det tydeligt, at scoren 2 udgør den største andel på langt de fleste møder, men at andelen af mål, der vurderes til 3, dvs. "tydelige tegn på målopfyldelse", er stigende over tid og næsten fordobles fra 5. til 6. møde. På 2. til 4. møde udgør scoren 2 omkring halvdelen af de fortsatte mål. Herefter sker der et fald på 5. møde, hvor scoren udgør 37 pct. for på 6. møde at falde helt ned til 25 pct. Fra 2. møde udgør andelen af vurderinger til karakteren 3 kun 15 pct., men denne andel stiger gradvist frem til teammøde 5, hvor den er på 30 pct. På 6. teammøde sker et stort spring helt op til 57 pct.

Den voksende andel målsætninger, som over tid vurderes til scoren 3, vidner om, at de fleste målsætninger tager længere tid at arbejde med. Omvendt falder andelen af målsætninger, som vurderes til scoren 1, altså at "situationen er uændret", gradvist fra 16 pct. på 2. møde til 9 pct. på 6. møde, hvilket afspejler samme tendens. Det er også muligt, at teammedlemmerne over tid bliver bedre til at opstille tydelige tegn på målopfyldelse, og at det derfor bliver lettere at vurdere progressionen i målene.

Noget af denne drastiske udvikling i andelen af målsætninger med scoren 3 på det afsluttende teammøde kan muligvis også ses som et udtryk for, at teamene har et grundlæggende ønske om en god afslutning på LUKoP-forløbet. Denne problematik diskuteres nærmere afslutningsvist i dette afsnit. Samtidig er det interessant, at 61 pct. af målsætningerne allerede på 2. teammøde opnår scoren 2 eller 3, hvilket på den anden side indikerer, at der relativt hurtigt (efter tre måneders intervention) opnås fremgang på en væsentlig andel af målene.

Ud over de målsætninger, hvor der ikke ses fremgang, er der også mål, hvor det vurderes, at der er sket en decideret "tilbagegang, eller at situationen er forværret" (0). Denne andel ligger lavt på tværs af møderne og udgør kun mellem 1 og 4 pct. Et eksempel på en sådan tilbagegang så vi

tidligere i kapitel 4 i forbindelse med Sabrines LUKoP-forløb, hvor der opstod en række problematikker i forhold til Sabrines biologiske forældre, som betød, at Sabine fik det dårligere, blev mere stresset og mindre interesseret i skolen.

Løbende er der også mål, som teamene enten ikke formår at iværksætte, eller som de ikke har fået arbejdet tilstrækkeligt med (-1). Samlet set er der ikke blevet effektueret det aftalte for mere end en femtedel af målsætningerne (22 pct.) på 2. møde. Herefter falder andelen frem mod 4. møde (til 9 pct.), hvilket kan tyde på, at der i starten er en "indkøringsperiode", hvor teammedlemmernes forventninger afstemmes, og hvor man endnu er ved at få et fornemmelse af, hvor mange samt hvilke målsætninger det er realistisk at arbejde med. På det 5. møde stiger andelen af mål, scoret til -1, dog (19 pct.), for igen at falde til 9 pct. på det afsluttende møde. Dette kan skyldes, at antallet af målsætninger fra 3. til 4. teammøde i gennemsnit stiger fra 4,5 mål pr. barn på det 3. møde til 5,2 pr. barn på det 4. møde, og at disse nye mål skal evalueres første gang på det 5. teammøde. Stigningen på omtrent én målsætning pr. barn har i mange teams også betydet en ekstra arbejdsbyrde i tiden mellem 4. teammøde (hvor målet opstilles) og 5. teammøde (hvor målet evalueres første gang), og det kunne tyde på, at ambitionen om flere mål og aktiviteter ikke har kunnet realiseres på kort tid. At der gennem hele interventionsperioden er mål, som får karakteren -1, understreger, at der løbende vil være skiftende omstændigheder, som betyder, at der vil være tiltag, som ikke kan realiseres. Det kan være, at en given lærer ikke længere er ansat på skolen, at det ikke har været muligt at få bevilget ekstra støtte i undervisningen, eller at nogle teammedlemmer ikke formår eller har den fornødne tid til at løfte den opgave, de har fået. Der kan også være målsætninger, som ikke er mulige at realisere i LUKoP-teamet, men som kræver en mere kompliceret eller intensiv indsats.

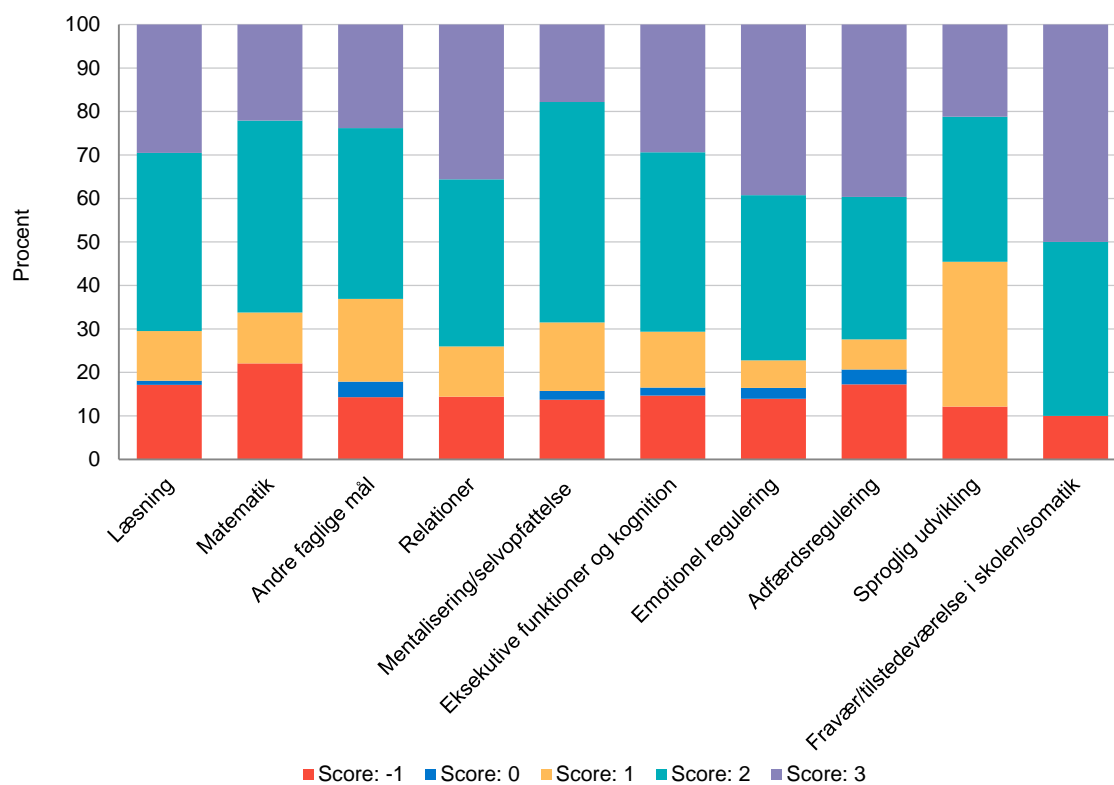
Overordnet kan vi dog konstatere, at teamene løbende får arbejdet konstruktivt med størstedelen af målsætningerne, og at flere mål realiseres og opnår scoren 3, jo længere i forløbet man er.

6.4.2 Hvordan vurderes de forskellige måltyper?

Der er forskel på, hvor lang tid teamene arbejder med forskellige måltyper, før de kan afsluttes. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan scorerne fordeler sig inden for hver måltype, og om der er en tendens til, at nogle måltyper i højere grad end andre vurderes til at vise tegn på målopfyldelse, og i den sammenhæng om nogle måltyper har været sværere at opfylde end andre. Figur 6.8 viser, hvilke scorer der er givet inden for hver enkelt måltype.

På tværs af måltyper er der generelt en tendens til, at flest mål scores til at vise *begyndende* tegn på målopfyldelse (2) og *tydelige* tegn på målopfyldelse (3). Væsentligt færre mål scores til ikke at vise nogen tegn på målopfyldelse (1), eller at der ikke er arbejdet tilstrækkeligt med målet eller målet endnu ikke iværksat (-1). Kun meget få eller ingen mål scores til at vise nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage og at situationen er forværret (0).

Figur 6.8 Målsætninger i LUKoP-forløb, fordelt efter score. Særskilt for typer af målsætninger. Alle forløb. Procent.



Læsning er den faglige måltpe, hvor den største andel af målene scores til 3 (30 pct.). Samtidig er 41 pct. af denne måltpe vurderet til 2 og viser dermed begyndende tegn på målopfyldelse. Læsning er dermed den faglige måltpe, hvor man i størst omfang får realiseret målsætningerne. Dette kan skyldes, at en overvægt af kontaktlærerne i teamene netop er dansklærere og derfor i særlig grad arbejder med indsatserne i forhold til deres egen daglige undervisning. Alligevel ser vi, at 17 pct. af målene er vurderet til -1, dvs. at der ikke bliver arbejdet tilstrækkeligt med dem, eller at arbejdet med dem ikke er blevet iværksat.

Matematik, derimod, er den kategori, hvor den største andel mål ikke kan vurderes, fordi de ikke er igangsat, eller der ikke er arbejdet tilstrækkeligt med dem (-1). Omkring en femtedel (22 pct.) af målene scores til -1. Dette kan hænge sammen med, at der, som tidligere nævnt, langt oftere er dansklærere med på møderne end matematiklærere, og at fokus dermed ikke i samme grad trækkes i retning af matematikken. Derudover kan matematiklærerens fravær have indflydelse på, om vedkommende har tilstrækkelig viden for at kunne implementere aktiviteten, og om vedkommende er sig sit ansvar bevidst. Alligevel vurderes knap halvdelen (44 pct.) af matematikmålene til at vise begyndende tegn på målopfyldelse (2), men samtidig ser vi også, at kun cirka en femtedel (22 pct.) bliver scoret til 3. Dette kan være udtryk for, at teamene ikke får arbejdet tilstrækkeligt med målene og derfor i mindre grad kommer i mål med dem.

Under kategorien *Andre faglige mål* har man på cirka en femtedel (19 pct.) af målene vurderet, at der ikke er tegn på målopfyldelse (1). Samtidig finder vi inden for denne måltpe den største andel mål, som er vurderet til at vise tilbagegang (0). Det drejer sig dog kun om 4 pct. Andelen af mål, som teamene ikke har fået arbejdet tilstrækkeligt med, eller som slet ikke er iværksat (-1), udgør 14 pct. Ser vi samlet set på andelen af mål, som er scoret til henholdsvis -1, 0 og 1, tyder det på,

at det kan være lidt sværere at få igangsat og opnå udvikling af "Andre faglige mål". En forklaring kan være, at implementeringsansvaret ofte ligger hos lærere, som ikke deltager fast i teamet, og derfor ikke er til stede, når indsatsen planlægges. Hvis der ikke sker en tilstrækkelig overlevering fra teamet til ansvarsindehaveren, vil vedkommende ikke have tilstrækkelig viden til at udføre aktiviteten med barnet.

Over en tredjedel (36 pct.) af målene under *Relationer* scores til at vise tydelige tegn på målopfyldelse (3). Dette kan skyldes, at mål inden for denne kategori er forholdsvis konkrete, og at det er noget, man kan tage fat på, både i skolen og i hjemmet. Det kan fx være, at plejeforældre og kontaktlæreren skal arrangere flere legeaftaler for barnet med de øvrige forældre i klassen – et mål, hvor en positiv udvikling er relativt nem at observere. Tendensen underbygges af, at også en stor andel af målene (38 pct.) er scoret til at vise begyndende tegn på målopfyldelse (2). Ingen mål scores til at vise nye tegn på, at udviklingen er gået tilbage, og at situationen er forværret (0), mens 12 pct. af målene scores til ikke at vise nogen tegn på målopfyldelse (1), og 14 pct. scores til, at der ikke er arbejdet tilstrækkeligt med målet, eller at det endnu ikke iværksat (-1).

Inden for kategorien *Mentalisering/selvopfattelse* ser man i langt de fleste tilfælde en positiv fremgang, men det er mere sjældent, at målene kan realiseres fuldt ud. "Mentalisering/selvopfattelse" er den måltype, som i mindst omfang scores til 3 (18 pct.). Dette tyder på, at mål inden for denne kategori delvist berører egenskaber, som det kræver længere tid at arbejde med, og at markørerne for fx bedre mentaliseringsevne eller større tillid til egne evner kan være svære at identificere og endsige målrette en indsats mod. Til gengæld er halvdelen (51 pct.) af målene inden for denne kategori vurderet til at vise begyndende tegn på målopfyldelse, og de udgør dermed den største andel mål, som er scoret til 2, på tværs af måltyper. Vi så tidligere, at "Mentalisering/selvopfattelse" på langt de fleste møder udgjorde den største andel af de fortsatte mål, men hvad figur 6.8 viser os, er, at der arbejdes aktivt og konstruktivt med disse mål.

Inden for måltypen *Eksekutive funktioner og kognition* udgør scoren 2 størstedelen af de samlede vurderinger (41 pct.). Samtidig opnår 29 pct. karakteren 3, hvilket betyder, at der er en positiv udvikling på langt de fleste mål. "Eksekutive funktioner og kognition" omhandler meget forskelligartede indsats og målsætninger og varetages både i skolen og i hjemmet. Hvor nogle er meget konkrete, hvor man fx arbejder med "Hukommelsesleg FLEX", er andre mindre håndgribelige, fx i arbejdet med at øge impuls kontrol gennem "positiv guidning". En mindre andel af målene (13 pct.) scores til -1, hvilket indikerer, at der også inden for denne måltype er aktiviteter, som man ikke får igangsat. 13 pct. af målene vurderes til ikke at vise nogen tegn på målopfyldelse (1), mens kun 2 pct. vurderes til at vise tegn på, at udviklingen er gået tilbage eller blevet forværret (0).

Inden for *Emotionel regulering* scores hele 39 pct. af målene til at vise tydelige tegn på målopfyldelse (3), ligesom en lige så stor del (38 pct.) scores til at vise begyndende tegn (2). At så mange mål scores til 2 og 3, kan skyldes, at der kan opstilles tydelige "adfærdsmarkører", som gør det lettere at observere en positiv udvikling, fx om barnet er mindre ked af det eller mindre udadreagerende. Samtidig ser vi, at kun en lille andel af målene (6 pct.) scores til ikke at vise nogen fremgang, og kun 3 pct. vurderes til at vise tilbagegang. Dette tyder på, at der i høj grad er en positiv fremgang i arbejdet med denne måltype. En anden forklaring kan være, at de voksnes oplevelse nu registreres systematisk, og at det på denne baggrund viser sig, at adfærdsmarkørerne rent faktisk ikke fremtræder så ofte som først antaget. Dermed er det muligt, at barnets adfærd ikke har ændret sig betydeligt, men at de voksnes oplevelse af barnets adfærd i højere grad er blevet tilpasset den faktiske situation.

Inden for *Adfærdsregulering* scores også en relativt stor andel af målene (40 pct.) til at vise tydelige tegn på målopfyldelse (3), mens en tredjedel (33 pct.) scores til at vise begyndende tegn (2).

Målsætninger inden for denne kategori er forholdsvis konkrete at operationalisere, som fx at barnet følges til skole og ind i klassen hver dag for at højne fremmødet. Tegnene på målopfyldelse er derfor også lette at få øje på – fx at barnet kommer mere regelmæssigt i skole. Omkring en femtedel (17 pct.) af målene inden for denne målkategori bliver dog ikke iværksat (-1), men vi ser samtidig, at en relativt lille andel af målene (7 pct.) scores til ikke at vise nogen fremgang (1).

Sproglig udvikling skiller sig ud ved at være den kategori, hvor situationen på langt den største andel (33 pct.) af målene vurderes til at være uændret (1). Den almene sprogforståelse knytter sig imidlertid til et barns grundlæggende kognitive udvikling og vedrører derfor nogle gennemgribende udviklingsmekanismer i et barns liv, som kan være meget krævende at styrke og stimulere. Derfor giver det god mening, at mål, opsat inden for "Sproglig udvikling", kræver en indsats over længere tid og muligvis en indsats med højere intensitet. At karakteren 2 udgør en lige så stor andel, mens karakteren 3 kun udgør 21 pct., underbygger denne tese yderligere. Samtidig ser vi, at kategorien -1 kun udgør 12 pct., hvilket peger på, at der ikke desto mindre oftest arbejdes aktivt med mål inden for denne kategori.

Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik adskiller sig ved, at der ses fremgang på samlet set 90 pct. af målene: Halvdelen af målene er blevet scoret til 3, mens 40 pct. er scoret til 2. Ingen mål vurderes til at være stillestående eller vise tilbagegang, dog har man ved 10 pct. af målene enten ikke fået iværksat eller arbejdet tilstrækkeligt med målet. "Fravær/tilstedeværelse i skolen/somatik" er dermed den måltype, hvor der opnås den højeste grad af succes i forhold til de resterende måltyper.

6.4.3 Problemet når indsatsen bliver målet i sig selv

Som tidligere beskrevet kan det være en udfordring at opstille "tegn på målopfyldelse", som er konkrete og observerbare. Progression kan ikke altid observeres direkte, og det kan specielt være en udfordring i forhold til kognitive mål. Derfor bærer nogle af de opsatte tegn på målopfyldelse præg af at være rettet mod den konkrete aktivitet, som man har igangsat, og ikke at være observerbare tegn på, at selve målet er opfyldt – altså at barnet har gennemgået en positiv udvikling. Dette ses eksempelvis i et forløb, hvor man på baggrund af resultatet af den indledende kortlægning opsætter et mål om, at barnet skal forbedre sin arbejdshukommelse: Man igangsætter et Hukommelsesleg FLEX-kursus (et computerbaseret hukommelsestræningsprogram), som skal forløbe hver dag i fem uger, og opstiller som tegn på målopfyldelse, *at barnet har gennemført FLEX-kurset inden næste møde*.

Som det fremgår tydeligt af dette eksempel, kan det være svært at opstille et konkret og tydeligt tegn på en progression i barnets arbejdshukommelse, med mindre man udfører en regulær hukommelsestest, og teamet foretager den fejlslutning at definere gennemførelsen af aktiviteten som et tegn på, at barnets arbejdshukommelse er blevet bedre. At gennemføre kurset er imidlertid ikke det samme, som at barnets arbejdshukommelse rent faktisk er forbedret. Dette kan have betydning for, om man afslutter målet, før det reelt set er opnået, og fejlslagne operationaliseringer af "tegn på målopfyldelse" har dermed indflydelse på, om teamet fastholder fokus og iværksætter nye indsatser. I stedet kunne man i denne sammenhæng have opstillet tegn såsom fx forbedring på et indeks i den kognitive test WISC IV, som gennem enkle opgaver måler arbejdshukommelse. Denne lille delprøve er hurtig at administrere, og da den indgår i kortlægningen, kan resultatet sammenlignes med udgangspunktet. Hvis ikke det er muligt at foretage en test, kunne teamet med fordel indkredse, hvilke adfærdsmæssige markører de oplever udtrykker problemer med arbejdshukommelse: Det kunne fx være, at barnet ikke kan huske korte beskeder eller glemmer, hvad det har læst på den øverste del af en side, når det når den nederste del. Teamet kan herefter beskrive

de væsentligste, tydeligste eller mest problematiske markører med omvendt fortegn i LUKoP-planen som tegn på, at tilstanden er forbedret – fx at barnet kan læse en tekst og genfortælle handlingen.

6.4.4 Ønsket om en god afslutning

Vi ser, at antallet af målsætninger, der vurderes til at vise tydelige tegn på målopfyldelse (3), stiger gradvist igennem forløbet for afslutningsvist at blive fordoblet mellem 5. og 6. møde (en stigning fra 30 pct. til 57 pct.). Den lange interventionstid på dette tidspunkt kan have betydning for udviklingen generelt, men at forskellen på en interventionstid på 15 måneder (5. møde) i forhold til 18 måneder (6. møde) i sig selv skulle give anledning til en så drastisk stigning, er ikke umiddelbart sandsynligt. En mere sandsynlig forklaring er derimod, at teammedlemmerne har et naturligt ønske om, at LUKoP-forløbet afsluttes med et succesfuldt udfald, og at man forlader teamsamarbejdet med en positiv indstilling og optimistisk tro på barnets fremtid. I observationerne af de afsluttende teammøder ser også vi en tendens til, at nogle LUKoP-teams kan vende en umiddelbar negativ udvikling i resultatet af kortlægningen til noget positivt. Et eksempel ses i Tildes LUKoP-forløb, hvor den afsluttende matematiktestning viser tilbagegang. Matematiklæreren, som deltager i mødet, fortæller, hvorledes Tilde sjuskede undervejs i prøven, fordi hun syntes, at den var for let. Det leder teamets samtale hen på de positive aspekter ved Tildes "sjuskeri", og hvorledes dette kan ses som et tegn på, at hun er blevet mindre selvkritisk. Tildes sjuskeri (og lave matematikscore) bliver under samtalen i stedet et symbol på en positiv udvikling.

Standardiserede test kan ikke fortælle hele sandheden om et barns udvikling, det er klart, men i den afsluttende og løbende evaluering af målsætningerne er det væsentligt at være opmærksom på balancen mellem at bevare et optimistisk blik på barnets udvikling og et realistisk blik for barnets vanskeligheder, således at teamet ikke utilsigtet overser væsentlige problematikker, som der burde være taget hånd om.

6.5 Opsummering

Formålet med dette kapitel har været at undersøge, hvordan LUKoP-planskabelonen har fungeret som et konkret værktøj på teammøderne til at udvikle mål og aktiviteter.

Målsætninger. Analysen viste, at ikke-faglige mål udgør den største andel af de samlede mål, mens faglige mål kun udgør omtrent en tredjedel. I gennemsnit har teamene arbejdet med 4,5 mål pr. møde – gennemsnitligt arbejdes der med færrest mål på 1. og 6. møde, mens der arbejdes med flest mål på 4. og 5. møde. Derudover er der forskel på, hvilken type målsætninger der opstilles flest af på teammøderne. "Relationer", "Mentalisering/selvopfattelse", "Eksekutive funktioner og kognition" samt "Læsning" er de måltyper, som udgør de største andele af de samlede mål. "Adfærdsregulering", "Sproglig udvikling" og "Fravær/væren i skolen/somatik er de mindst forekommende målsætningstyper. De enkelte målkategoriens andel inden for det samlede spektrum af mål er rimeligt stabil over tid – de største udsving findes inden for målkategoriene "Relationer" samt "Mentalisering/selvopfattelse".

Aktiviteter. Analysen af aktivitetstyperne viste, at faglige aktiviteter samlet set udgør mindre end en tredjedel af aktiviteterne (29 pct.), og at der er igangsat langt flere ustrukturerede end strukturerede faglige indsatser. Der er i høj grad fokus på både strukturerede og ustrukturerede pædagogiske/didaktiske aktiviteter (37 pct.) samt socialt støttende indsatser (28 pct.). "Somatik og sanseintegration" udgjorde den mindste del af aktiviteterne.

Analysen viste desuden, at der er stor forskel på, hvor stort implementeringsansvar hvert teammedlem har. "Skoleledelsen", "Faglærer" og "Andre" har generelt en mere begrænset andel af implementeringsansvaret inden for de forskellige aktivitetstyper. Det skyldes bl.a., at de som oftest ikke er faste mødedeltagere og dermed udgør en mindre andel af den samlede gruppe af teammedlemmer. Derudover har skoleledelsen typisk opgaver af en anden karakter end de resterende teammedlemmers. Kontaktlærerne, derimod, har den største andel af ansvar, efterfulgt af plejeforældrene og speciallærerne, som har ansvar på nogenlunde lige store andele aktiviteter.

Analysen viste, at kontaktlæreren, foruden at stå for faglige aktiviteter, i særdeleshed står for de fagligt understøttende aktiviteter, idet de fik tildelt den største andel af ansvaret inden for de pædagogiske/didaktiske indsatser, både når det gjaldt de strukturerede og de ustrukturerede. Speciallærerne, derimod, har generelt en større andel af ansvaret inden for de strukturerede aktiviteter, herunder de fagligt strukturerede indsatser, hvilket kan forklares med, at de oftere står for at implementere specialiserede indsatser som supplement til den almindelige undervisning.

Der hvor faglærerne har den største andel af ansvaret, er inden for ustrukturerede aktiviteter: henholdsvis faglige og pædagogisk/didaktiske indsatser. Derudover viste analysen, at plejeforældrene varetager størst ansvar inden for de ustrukturerede aktiviteter, og at de derfor ofte har en stor andel af ansvaret, når det kommer til understøttende indsatser og ikke-strukturerede faglige aktiviteter. Gruppen "Andre" udgør, ligesom faglærerne, en mindre andel af det samlede antal teammedlemmer, hvilket også afspejles i andelen af ansvar, som de tildeles. Gruppen udgøres blandt andet af personer inden for sundhedsvæsenet, hvilket kom til udtryk i, at denne gruppe særligt havde ansvar for indsatser med fokus på somatik eller sanseintegration.

Den sidste del af analysen viste, at teammedlemmerne generelt er tilfredse med indholdet i de tiltag, der har været iværksat i LUKoP-indsatsen. Til gengæld er der en større variation i teammedlemmernes vurdering af, om det har været muligt at yde den nødvendige arbejdsindsats. Speciallærere og specielt plejeforældre er mere positivt stemt i forhold til egen indsats end de resterende grupper. Dette tilskriver vi blandt andet, at speciallærerne ofte gennemfører specialiserede forløb, hvortil de får ekstra resurser, ligesom plejeforældrene ofte gennemfører indsatser i hjemmet, som netop ikke kræver tilførsel af ekstra økonomiske resurser. Kontaktlærerne vurderer i højere grad, at det ikke til fulde har været muligt at yde den nødvendige arbejdsindsats. Det kan hænge sammen med, at de aktiviteter, som kontaktlærerne står for, ofte er integrerede indsatser, som der ikke ydes ekstra resurser til, og som det derfor kan være sværere at gennemføre i en klassekontekst. Det samme gør sig gældende i forhold til skoleledelsen, hvis rolle i højere grad har bestået i at træffe resurse-mæssige beslutninger.

I den sidste del af kapitlet så vi på, hvordan teamene vurderer progressionen i opnåelsen af de mål, de arbejder med. Analysen viste, at teamene generelt arbejder både aktivt og konstruktivt på langt størstedelen af de opstillede mål. Der sker en løbende stigning i andelen af mål, der vurderes til at vise "tydelige tegn på målopfyldelse" (scoren 3), mens man kun i ganske få tilfælde vurderer, at der er en decideret tilbagegang eller forværring. Måltyperne, der som oftest vurderes til at vise tydelige tegn på målopfyldelse (3), er "Fravær/væren i skolen/somatik", "Adfærdsregulering" og "Relationer", mens det mål, som opnår færrest vurderinger hertil, er "Mentalisering/selvopfattelse". Det største andel mål, der vurderes til ikke at vise tegn på progression (1), findes inden for "Sproglig udvikling". Dette kunne tyde på, at aktiviteter med fokus på sproglig udvikling kræver en længere indsatsperiode.

"Matematik" er den måltype, der oftest ikke bliver arbejdet tilstrækkeligt med, eller som slet ikke bliver iværksat, hvilket muligvis skyldes, at matematiklærere ikke så ofte som dansklærere er en

del af LUKoP-teamene. Samtidig er "Læsning" den faglige måltype, hvor teamene i størst omfang opnår målsætningerne og giver scoren 3.

7 TEAMSAMMENSÆTNING

Til trods for, at LUKoP-modellen har forhåndsdefinerede kriterier for, hvilke deltagere der skal indgå i et LUKoP-team, har teamsammensætningen varieret på de forskellige deltagereskoler. Variationen i teammedlemmernes faglige baggrund og funktion kan have haft betydning for LUKoP-forløbenes fokus, dvs. hvilke målsætninger og indsatser der er blevet styrende for arbejdet. Derfor har vi undersøgt, hvordan teammedlemmernes funktion og faglige baggrund har bidraget til udviklingen af indsatser for barnet, hvordan teammedlemmerne har varetaget deres opgaver, samt hvordan de hver især har bidraget til samarbejdet. Ligeledes ser vi på, hvilke udfordringer og dilemmaer der kan opstå i forbindelse hermed. Vi har ydermere undersøgt, hvilke erfaringer teamene har gjort sig angående inddragelsen af skoleledelsen samt barnets sagsbehandler eller familieplejekonsulenter på teammøderne.

I hvert team indgår en psykolog, som varetager en række vigtige opgaver. Psykologen er ansat direkte af SFI til at implementere LUKoP-modellen, og agerer både mødeleder og sparringspartner for deltagerne samt monitorerer forløbet. Psykologen spiller derfor på mange måder en særligt fremtrædende rolle i teamsamarbejdet og i implementeringen af LUKoP-modellen. Vi har derfor valgt at fokusere mere dybdegående på psykologens rolle i kapitel 8, hvor der sættes fokus på teamledelse samt på, hvad den psykologiske faglighed bidrager med i LUKoP-forløbene.

Analyserne i dette kapitel tager udgangspunkt i de 12 observerede forløb samt de afsluttende fokusgruppeinterview. Derudover indgår, i mindre omfang, registreringslogdata samt data fra den afsluttende evaluering. Det vil løbende fremgå, hvornår de forskellige datakilder anvendes.

7.1 Kontaktlæreren

I hvert LUKoP-team indgår mindst én faglærer – typisk barnets kontaktlærer. Oftest har kontaktlæreren en danskfaglig baggrund, men i nogle tilfælde kan vedkommende også være matematiklærer. Kontaktlærerens primære funktion er at bidrage med viden om barnet i skolekontekst samt at planlægge og implementere indsatser, hvilket uddybes nedenfor.

7.1.1 Viden om barnet i skolekontekst

Den indledende kortlægning og teamets beskrivelser af børnene viser, at børnenes kompetencer kan være meget svingende og kontekstafhængige, og at deres sociale position i læringsfællesskabet ofte er kompliceret. Dette kan være yderst svært at kortlægge med standardiserede test alene, og kontaktlærerens viden om barnets daglige virke i skolen viser sig derfor generelt som et afgørende bidrag i udarbejdelse af LUKoP-planen.

Det er kendetegnende for kontaktlærerne, at de har indgående kendskab til barnets kompetencer og udfordringer og kan bidrage med viden om, hvilke faglige og pædagogiske områder der bør arbejdes med. Det kan handle om 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 socioemotionelle vanskeligheder, fx at barnet har problemer med at indgå i det sociale fællesskab i klassen eller ofte bliver uvenner med sine klassekammerater. Kontaktlærerne giver ofte begrundede og nuancerede beskrivelser af børnenes udfordringer, og vi observerer, at kontaktlærerens vurdering i denne sammenhæng har stor betydning for, hvordan teamet opfatter barnets problemlast.

Kontaktlærerne er ligeledes aktive i forhold til at foreslå mulige indsatser, som følgende eksempel illustrerer. Nicoline, som går i 6. klasse, har vanskeligt ved at læse og arbejde selvstændigt med skriftligt materiale i undervisningen:

Kontaktlæreren har i undervisningen set, hvordan Nicoline går i stå, når hun skal læse, og har brug for hjælp til at komme videre. Kontaktlæreren foreslår teamet, at de arbejder med "køreplaner", som guider Nicoline gennem opgaven, så Nicoline ved, hvad hun skal gøre, når hun skal gå i gang med at læse en tekst. Plejemoren er meget begejstret for forslaget. Psykologen skriver indsatsen op på tavlen. Kontaktlæreren og speciallæreren taler videre om, hvordan de skal have Nicoline involveret i udarbejdelsen af denne køreplan, og kontaktlæreren foreslår, at de kan arbejde med det på læseholdet, hvor Nicoline er med. (Observationsnotat).

7.1.2 Planlægning og implementering af aktiviteter

I kapitel 6 så vi, at det ofte er kontaktlæreren (evt. sammen med teamets speciallærer), der står for den praktiske planlægning og implementering af den faglige og/eller pædagogiske indsats over for barnet. Som hovedregel foregår indsatserne integreret i undervisningen eller i klassekonteksten – ofte som didaktiske tiltag i den daglige undervisning, i nye kontaktformer med barnet eller gennem strategiske ændringer i klasseledelsen. Da indsatsen som hovedregel skal kunne rummes i klasseundervisningen, er det derfor ofte kontaktlæreren, der vurderer, hvad der konkret og praktisk kan lade sig gøre at arbejde med, både i undervisningen og i forhold til det enkelte barn. Sidstnævnte gælder særligt, hvis speciallæreren ikke har forhåndskendskab til barnet, inden LUKoP-arbejdet indledes. Et eksempel herpå ses i Jannicks LUKoP-forløb, hvor en kontaktlærer og psykologen debatterer, hvilke redskaber der er praktisk mulige at implementere i det konkrete tilfælde. Jannick går i 1. klasse og opleves af skolen som urolig. Ofte kan han ikke vente på, at det bliver hans tur til fx at tale i timerne, hvilket teamet gerne vil afhjælpe ved bl.a. at træne ham i "turtagning":

Psykologen kommer med et konkret forslag til en indsats omkring "turtagning" og beskriver for teamet, hvordan læreren kan arbejde med dette. Hun foreslår forskellige spil og lege – blandt andet "The Talking Stick". Læreren afviser forslaget og uddyber for teamet, hvorfor hun ikke tror, det vil kunne fungere i praksis. Psykologen medgiver, at hun godt kan se, hvorfor det muligvis ikke vil fungere, og i stedet taler de videre om andre redskaber, læreren kan anvende for at træne turtagning med Jannick. De vælger efterfølgende en anden, mindre struktureret, aktivitet, som læreren mener, er mere realistisk. (Observationsnotat)

Som eksemplet understreger, er kontaktlæreren som regel den vigtigste drivkraft i implementeringen af indsatserne i skolen. Kontaktlæreren har derfor en særlig position, hvorfra vedkommende kan afvise at arbejde med implementeringen af specifikke indsatser, hvis han/hun ikke anser dem som relevante eller ikke har resurser til at udføre indsatsen i hverdagen. Dette kommer til udtryk på flere måder under teammøderne. I nedenstående eksempel ses, hvordan special- og kontaktlæreren i fællesskab har besluttet ikke at igangsætte en ellers planlagt indsats, fordi de mente, at der på det pågældende tidspunkt "skete så meget andet" omkring barnet.

I teamet har de arbejdet med at stimulere Michelles sanser og styrke hendes sansemotorik, og på sidste møde blev det derfor aftalt, at hun skulle sidde på en træningsbold i undervisningen. Dette har kontaktlæreren og speciallæreren dog efterfølgende valgt ikke at implementere, fordi de mente, at det ikke gav mening på daværende tidspunkt.

De oplevede, at Michelle havde haft en periode, hvor der havde været andre fokuspunkter, som var mere presserende at tage fat i. Psykologen er enig i, at det var en god beslutning at vente med implementeringen, men hun fortæller også, at Michelle nu selv har efterspurgt bolden. Netop fordi Michelle selv er motiveret for lige præcis denne indsats, bliver de enige om at prioritere indsatsen alligevel. (Observationsnotat)

Et andet eksempel på, hvordan kontaktlæreren kan justere implementeringen af planlagte indsatser, finder vi nedenfor, hvor kontaktlæreren har tilpasset to aftalte indsatser, så de passede bedre ind i hendes konkrete undervisningspraksis. Det fortæller hun de andre teammedlemmer, da de på det efterfølgende teammøde skal score, hvordan barnet har udviklet sig i forhold til den givne målsætning om, at barnet "skal blive mere aktiv i undervisningen":

Kontaktlæreren tager fat i målet, der omhandler, at Tilde i højere grad skal deltage mundtligt i danskundervisningen. Hun fortæller, at hun har korrigeret den aktivitet, som de i teamet havde aftalt, hun skulle arbejde med. I stedet for at arbejde med, at Tilde skulle sige noget i en gruppe eller foran hele klassen, har kontaktlæreren i stedet opdelt eleverne to og to. Kontaktlæreren fremhæver, at på den måde har Tilde fået mere tid og plads til at tale, og at det næste skridt så kan være, at de skal arbejde i mindre grupper. (Observationsnotat)

I en interventionsmodel, der i høj grad lægger op til at integrere indsatsen i den almindelige undervisning, er det næsten uomgængeligt, at kontaktlæreren, som en af de primære undervisere og voksenkontakter for barnet i skolen, vil spille en aktiv rolle i mange sammenhænge i LUKoP-arbejdet. Engagement og villighed til at byde ind med viden og siden påtage sig det egentlige interventionsarbejde fra kontaktlærerens side er derfor helt afgørende for, at indsatserne for barnet implementeres og fungerer. De fleste kontaktlærere har imidlertid skullet udføre aktiviteterne i hverdagen uden at få allokert yderligere resurser. På trods heraf ser vi, at dette engagement i høj grad er til stede i de fleste teams, men i nogle tilfælde ser vi imidlertid, at kontaktlæreren er forhindret i eller kun i mindre grad ønsker at påtage sig interventionsarbejde. I sådanne teams afspejles dette tydeligt i mængden og typen af indsatser, der således primært må varetages i andre arenaer, såsom i lektiecaféen eller derhjemme.

I nedenstående eksempel beskriver en kontaktlærer i det afsluttende fokusgruppeinterview, hvordan hun oplever at have været meget tidspresset under forløbet, og at hendes rolle derfor har været mindre aktiv, end det var forventet af resten af teamet:

Kontaktlærer: "Jeg har godt vidst, hvad jeg skulle, men jeg har ikke haft tid til at leve op til det. Og jeg ved ikke, hvordan det med tiden skulle løses [...]. De mål, vi har lavet, har vi skullet tjekke op på for sjældent. Så jeg har kun tjekket op få gange. Jeg har ikke gjort noget specielt for ham. Det er et spørgsmål om tid. Det lyder let på papiret, men når der virkelig er 27 ting, man skal med 27 børn... Jeg ved godt, det lyder pivet, men ... ja". (Fokusgruppeinterview)

Som eksemplet illustrerer, har det for nogle kontaktlærere været en udfordring at få tid og fokus i hverdagen til at køre et LUKoP-forløb, særligt hvis indsatserne alene har skullet kunne rummes inden for rammerne af den almindelige kontaktlærerfunktion. Dette har også vist sig under teammøderne, bl.a. som tilbageholdenhed med at foreslå indsatser eller påtage sig opgaver mellem møderne.

Kontaktlæreren bidrager således både med at have betydelig viden om barnets faglige funktionsniveau og sociale forhold i klassen, og med at implementere væsentlige faglige og pædagogiske indsatser for barnet.

Flere af kontaktlærerne udtrykker ydermere i de afsluttende fokusgruppeinterview, at de også har haft en intern koordinerende funktion, og beskriver rollen som "mødeansvarlig", "praktisk gris" og "formidler" mellem LUKoP-teamet og barnets andre lærere. Eksempelvis siger en kontaktlærer således:

Kontaktlærer: "Jeg har sørget for, at der bliver sagt noget til møderne. At der er overblik. Jeg har sagt til de andre: 'Har I husket, at vi skal have møde?' Fordi jeg har mange timer i klassen, kan jeg godt have følelsen af, at jeg har mest ansvar for det, der sker eller ikke sker. [...] Jeg har også lavet referater og alt muligt. Det er bare sådan en klasselærerting. Og så at der er kaffe". (Fokusgruppeinterview)

7.1.3 Fokus på indsatser i eget fag

Som vi så tidligere, i kapitel 6, registrerede vi en overvægt af faglige målsætninger i læsning og skrivning i forhold til mål for forbedring af matematikfærdigheder. Som det ofte fremgår af den indledende faglige kortlægning af barnet i læsning og matematik, synes denne prioritering ikke alene at afspejle børnenes faglige behov. En mulig forklaring kan være, at prioriteringen af læsning over matematik er et udtryk for den generelle opprioritering af læsning i folkeskolen som grundforudsætning for læring i andre fag.

En anden forklaring kan derimod være, at LUKoP-indsatsen er forankret omkring de deltagere, der er i teamet, og fordi langt de fleste kontaktlærere i undersøgelsen er danskere, igangsættes der derfor flere aktiviteter i danskfaget. På baggrund af de 12 observerede forløb tyder det på, at tendensen til at prioritere danskfaglige mål over matematik ikke er systematisk, men at det er relateret til muligheden for at inddrage barnets matematiklærer i teamet, enten fast eller i forbindelse med udarbejdelsen og implementeringen af en konkret indsats. Når matematiklæreren ikke inddrages, fokuserer teamene i højere grad på indsatser, som ligger inden for kontaktlærerens egen faglige horisont, og hvad der berører vedkommendes egen undervisning af barnet.

7.2 Speciallæreren

I LUKoP-teamet indgår en resurse- eller speciallærer. Dvs. en resurse-person, som har specialfaglig eller specialpædagogisk baggrund eller overbygning (fx diplomuddannelse), fx en AKT-lærer, læsevejleder eller specialundervisningslærer. Formålet med at inddrage en resurseperson i teamet er at tilføje et specialfagligt blik på barnets udvikling og behov samt viden om faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser. Speciallæreren gennemfører desuden ofte den faglige kortlægning, ligesom vedkommende varetager hele eller dele af indsatserne for barnet og er en oplagt sparingspartner for kontaktlæreren i den praktiske implementering af de planlagte indsatser. I det følgende gennemgås speciallærerens funktioner nærmere, men først ser vi nærmere på, hvilke baggrunde speciallærerne i undersøgelsen har haft, samt hvilke udfordringer det kan indebære.

7.2.1 Speciallærerens faglige baggrund

Funktionen "speciallærer" er en bred betegnelse, som vi anvender om alle skoledomænets specialuddannelser og resursepersoner, som besidder andre funktioner i skolens pædagogiske praksis

end faglærerfunktion. De forskellige deltager-skoler og teams arbejder med forskellige jobtitler og funktionsområder, men vi vælger at kategorisere alle disse fagpersoner som "speciallærere".

Tabel 7.1 viser en oversigt over jobtitler og funktionsområder hos den samlede gruppe af speciallærere, dvs. de speciallærere, der i et eller andet omfang har deltaget i LUKoP-teamene, hvilket i alt var 84, fordelt på 48 forløb.

Tabel 7.1 Jobtitler for samtlige speciallærerfunktioner, som har deltaget på et eller flere team-møder.

Jobtitel	Antal	Procent
Specialundervisningslærer	15	18
Læsevejleder	14	17
Specialpædagog	11	13
AKT-lærer	9	11
Specialundervisningskoordinator	7	8
Støttelærer	5	6
Støttepædagog	3	4
LKT-pædagog	2	2
Specialundervisningslærer og specialpædagog	2	2
Specialundervisningslærer og læsevejleder	2	2
Talepædagog	1	1
Skolepædagog	1	1
Idrætspædagog	1	1
Ekstra lærer (ekstra resurse i undervisningen)	1	1
Lærings- og trivselsvejleder	1	1
Læsekonsulent	1	1
Matematikvejleder	1	1
Motivationsvejleder	1	1
Inklusionsvejleder	1	1
Inklusions-coach	1	1
PAS-konsulent og specialundervisningskoordinator	1	1
Specialklasselærer og inklusionsvejleder	1	1
AKT/LKT-lærer	1	1
PPR-konsulent	1	1

Som det fremgår af tabellen, har omkring halvdelen af speciallærerne en fagfaglig funktion og den anden halvdel en pædagogisk funktion. Fx er 18 pct. specialundervisningslærere. 21 pct. har læsevejlederkompetencer og er enten læsevejledere, læsekonsulenter eller både specialundervisningslærere og læsevejledere. Af de 84 speciallærere er derimod kun én person (svarende til 1 pct.) matematikvejleder. Andelen af pædagoguddannede i LUKoP-teamene, herunder støttepædagoger, specialpædagoger, idrætspædagoger, skolepædagoger og LKT-pædagoger, udgør 21 pct. af den samlede gruppe (talepædagoger er undtaget, da de som hovedregel ikke er pædagoguddannede og fungerer som specialfunktion i PPR). AKT-funktionen udgør 11 pct., og de resterende 28 pct. af speciallærergruppen fordeler sig primært ud på inklusionsområdet.

Hvis vi opgør de speciallærere, der har været faste teammedlemmer i de 42 gennemførte LUKoP-forløb, ser fordelingen lidt anderledes ud. Opgørelsen i tabel 7.2 viser jobtitel og funktionsområde for de speciallærere, som deltog i mindst fire teammøder, hvilket var 32 speciallærere, fordelt på

28 forløb. Tre ud af disse 28 forløb havde to faste speciallærere i teamet. I de resterende 14 forløb deltog speciallærerne ikke fast i teammøderne, og de indgår ikke i opgørelsen.

Tabel 7.2 Jobtitler for speciallærerfunktioner, som har deltaget fast på teammøderne.

Jobtitel	Antal	Procent
Specialundervisningslærer	12	38
AKT-lærer	6	19
Støttepædagog	4	13
Specialpædagog	3	9
Specialundervisningslærer og læsevejleder	3	9
Læsevejleder	1	3
Støttelærer	1	3
LKT-pædagog	1	3
Specialundervisningslærer/afdelingsleder	1	3

Den væsentligste forskel på gruppen af *fastdeltagende speciallærere* og *den samlede gruppe af speciallærere* er, at de fastdeltagende speciallærere i højere grad er specialiseret inden for trivselsområdet (AKT) eller specialundervisning, og færre er uddannede læsevejledere. Som det fremgår af tabellen, udgør specialundervisningslærerne hele 38 pct. af speciallærergruppen, som deltager fast i møderne, dvs. en væsentligt større andel end i den samlede speciallærerstab i LUKoP (21 pct.). Til gengæld udgør personer med læsevejlederkompetence kun 12 pct. af de fast deltagende speciallærere, hvilket svarer til kun cirka halvdelen af de læsevejledere, der i et eller andet omfang har været involveret i LUKoP. AKT-lærere er i højere grad repræsenteret i den fast deltagende speciallærergruppe med 19 pct., mens de kun udgør 11 pct. af den samlede gruppe af speciallærere. Special- og støttepædagogerne udgør 22 pct. af de fast deltagende speciallærere, hvilket omtrent er den samme andel som i den samlede speciallærergruppe (21 pct.). Ligeledes indgår ingen speciallærere fra inklusionsområdet som faste deltagere i teamene, og de har muligvis i højere grad en konsulterende funktion.

For 14 teams ud af de 42 var det gældende, at der ikke deltog en speciallærer på mindst fire ud af seks teammøder, hvilket bl.a. har betydning for, i hvor høj grad de kan bidrage til teamsamarbejdet. I teams, hvor speciallærerfunktionen slet ikke er til stede, kan den synergi, der kan opstå gennem netværksmodellen, i nogen grad helt udeblive. Vi ser eksempelvis, at kontaktlærer og speciallærer i teamet har været samme person i fire ud af de i alt 42 gennemførte LUKoP-forløb. Dvs. at der i teamet kun har deltaget én lærer, der både var kontaktlærer og havde specialpædagogiske opgaver på skolen, fx AKT-funktion. I disse fire forløb har én lærer således stået for langt størstedelen af implementeringen af indsatsen alene, uden løbende sparring. I andre tilfælde har speciallærerfunktionen været erstattet af en ledelsesrepræsentant. Ledelsen kan være et konstruktivt bidrag i et team, men kan sjældent erstatte den specialpædagogiske viden og sparring, som en speciallærer kan tilbyde faglæreren.

7.2.2 Speciallærerens forudsætninger

Speciallæreren spiller en vigtig rolle i opstarten af LUKoP-forløbet, da denne, som tidligere nævnt, (ofte) varetager den faglige testning af barnet samt holder to formøder med psykologen omkring kortlægningen. I en gennemgang af alle 48 LUKoP-forløb kan vi se, at speciallærernes grundforudsætninger for det indledende arbejde er forskellige. Ud over at de har forskellige faglige baggrunde, varierer det ligeledes, om og i hvilken grad speciallæreren har forhåndskendskab til barnet, når LUKoP-forløbet indledes. Derudover fremgår det, at nogle af de involverede speciallærere

rutinemæssigt tester børn, mens andre ikke gør det, ligesom ikke alle er bekendt med de her anvendte fagtest på forhånd. Denne forskel i forudsætningerne kan have betydning for:

- Hvordan speciallærerne går til udredningsopgaven og fremlægger de faglige testresultater for det øvrige team på det første fælles teammøde
- Hvilken vægt udredningen får i tilrettelæggelsen af LUKoP-planen.

Disse elementer gennemgås i det følgende afsnit.

7.2.2.1 Præsentation af faglige resultater

Det er procedure i LUKoP-modellen, at speciallæreren fremlægger de faglige testresultater eller arrangerer, at fremlæggelsen varetages af en anden relevant fagperson. I de 12 observerede forløb varierer det i høj grad, hvordan speciallærerne har præsenteret den faglige kortlægning for de øvrige teammedlemmer på det første teammøde. I nogle, men langt fra alle forløb, gennemgår speciallæreren udtømmende alle resultater i dansk og matematik og giver en vurdering af vanskeligheder samt en præcisering af væsentlige indsatsområder. Vi observerer imidlertid i flere tilfælde, at fremlæggelsen af matematikresultaterne bliver mindre grundig i teams, bestående udelukkende af danskfaglige kontakt- og speciallærere (fx læsevejledere). Dette kan blive forstærket af, at det i reglen er speciallæreren selv, der har testet i læsning, mens det ofte er en anden (typisk barnets matematiklærer), der har testet i matematik – denne person er ofte ikke til stede under mødet. Konsekvensen bliver i nogle tilfælde, at man ikke diskuterer og forholder sig til de matematikfaglige resultater i lige så høj grad som til de danskfaglige resultater. På den lange bane kan det betyde, at resultaterne af matematiktestningen også bliver mindre afgørende for udformningen af LUKoP-planen end resultaterne af læsetestningen.

I relation hertil observerer vi desuden, at der i flere tilfælde opstår forvirring om forholdene omkring matematiktestningen samt fortolkningen af prøveresultaterne. Hvis matematiklæreren ikke er til stede til at kunne uddybe problematikkerne, kan det selvsagt være svært for teamet at anvende og diskutere resultatet. Dette blev gentagne gange observeret ved teammøder – eksempelvis således:

På baggrund af kortlægningen er man i teamet enige om, at der bør være en indsats i matematik. Matematiklæreren deltager ikke i mødet, men han har forfattet en uddybende forklaring på testresultaterne i matematik, som teamet sammen læser igennem. Målet kommer til at omhandle bedre algoritme-forståelse. Psykologen påpeger, at de skal gøre indsatsen målbar. Der opstår lidt diskussion om, hvordan det kan gøres. Til sidst foreslår speciallæreren, at de afstår for indeværende med at formulere målsætningen, fordi hun mener, at de fortolker mere og mere på matematiklærerens skrevne forklaring. Hun synes, at matematiklæreren skal involveres i målsætningen, hvis den skal være realistisk. Til sidst bliver de dog enige om at opstille et mål, baseret på tekststykket fra matematiklæreren. De bruger hans formulering ordret, og indholdet diskuteres ikke nærmere igen. (Observationsnotat)

Som vi ser i ovenstående eksempel, opstilles der i dette team, trods uklarhed, alligevel et mål og en indsats i matematik. I andre tilfælde opstilles i sådanne lignende situationer slet ingen målsætninger i matematik.

I andre teams udebliver fremlæggelsen af matematikresultaterne stort set eller fuldstændigt. I disse teams fremlægger speciallæreren udelukkende resultatet af læsetestningen, uden at en relevant faglærer er inviteret til mundtligt eller skriftligt at fortolke matematikresultaterne, der således

forbliver unævnte eller kort opsummeres af psykologen. I andre tilfælde hjælpes speciallæreren og psykologen generelt ad med at fortolke og fremlægge de faglige test, og enkelte af speciallærerne overlader hele tilbagemeldingen på udredningen til psykologen eller faglæreren. Denne uddelegering er ofte spontan og knyttet til, at speciallæreren ikke var bekendt med, at det var vedkommendes opgave at fremlægge resultaterne. I enkelte af disse tilfælde udebliver dele eller hele den faglige tilbagemelding fuldstændig.

7.2.2.2 Planlægning og implementering af aktiviteter

På samme måde som kontaktlæreren, men i langt mere varierende grad, bidrager speciallæreren også til den praktiske planlægning af indsatserne og forankringen af dem i hverdagen. Involveringen i det praktiske arbejde mellem møderne i de observerede 12 forløb spænder fra næsten ingen involvering til, at speciallæreren selvstændigt og/eller i samarbejde med faglærere udfører indsatser eller supplerende undervisning. Det kan dreje sig om forløb, hvor speciallærer og kontaktlærer har delt arbejdsbyrden i et kognitivaffektivt træningsforløb (KAT-kasse) og har udvekslet erfaringer undervejs. Det kan også dreje sig om indsatser, som speciallæreren har udført selvstændigt, som bl.a. supplerende undervisningsforløb, hukommelsestræning eller individuelle samtaler med barnet. I hvilken grad speciallærerne er involveret i indsatser eller agerer sparringspartnere for faglæreren i hverdagen, afhænger i høj grad af speciallærerens generelle muligheder og råderum over sine timer samt skolens samlede resurser og prioriteringen af disse. Dette er et tilbagevendende tema i fokusgruppeinterviewene. I nedenstående citat beskriver en speciallærer netop dilemmaet omkring at være aktivt involveret og have begrænsede resurser:

Speciallærer: "Jeg får ikke mere tid, jeg får bare denne opgave på mit bord. Så hvis jeg siger, at jeg har brugt så og så meget tid på SFI-projektet [LUKoP], siger de blot, at det er fint, at jeg har løst opgaven. Vi snakker ikke om tid på den samme måde mere". (Fokusgruppeinterview).

En psykolog fra LUKoP beskriver endvidere det faglige "tomrum", som hun mener kan opstå i LUKoP-arbejdet, hvis ikke de involverede lærere har mulighed for at sparre med speciallærerne løbende:

Psykolog: "De gode forløb, som jeg sidder og tænker på nu, dér har speciallæreren også kunnet være makker til klasselæreren næste dag [...]. Så på den måde tænker jeg, at de dygtige speciallærere også fortsætter dialogen, når jeg er kørt hjem. Og når speciallæreren så ikke er der, hvem skal klasselæreren så snakke med? Hun kan selvfølgelig tale med de andre kolleger, men det er ikke sikkert, at det vil blive lige så kvalificeret". (Interview).

Speciallæreren beskrives generelt af psykologerne som deres vigtigste samarbejdspartner, hovedsageligt fordi vedkommende bisidder relevant viden om faglige indsatser og skolens resurser, hvilket har været afgørende i rammesætningen af LUKoP-forløbet. En af psykologerne understreger følgende i et interview:

Psykolog: "De møder, der har været inden det første møde, hvor plejeforældrene også har deltaget, har været rigtig vigtige i forhold til at forventningsafstemme og få etableret det professionelle felt omkring arbejdet og barnet og indsatsen, inden vi har haft [plejeforældrene inde]. Så det er ligesom for at få afstemt hele teamet, og jeg har haft mulighed for at afstemme mine forventninger til, hvad der kan og ikke kan lade sig gøre, så man ikke sidder med [plejeforældrene og kommer til at foreslå noget, som faktisk ikke kan lade sig gøre". (Interview)

Ligeledes oplever psykologerne, at speciallærerne kan være en vigtig medspiller til teammøderne. En af psykologerne udtaler i denne sammenhæng:

Psykolog: "Det er klart, at det er blevet mere kvalificeret, der hvor der har siddet en speciallærer, som kunne spille boldene tilbage, og som kan stille spørgsmål til noget af det, jeg siger, på den gode måde". (Interview)

Citatet ovenfor tydeliggør, at speciallærernes viden er vigtig, når man på teammøderne skal indkredse barnets behov og dermed få opsat relevante mål og kvalificerede indsatser for barnet. I hvilken grad dette har aktualiseret sig i arbejdet i de forskellige teams, synes at være afhængigt af både skolemæssige faktorer og speciallærerens forudsætninger såsom speciallærernes viden, erfaring og uddannelse samt matchet mellem vedkommendes specifikke faglige kompetencer og barnets behov.

Sidstnævnte, konstaterer vi generelt, har særlig betydning for hele udformningen og fokus i LUKoP-planen i de 12 observerede forløb. Vi ser bl.a. eksempler på, at speciallærere inden for AKT-området i særlig grad har fokus på det socioemotionelle aspekt, hvorimod fx læsevejledere oftere har flere konkrete forslag til mål og indsatser i læsning. Sammenhængen mellem speciallærernes specifikke kompetencer og deres fokusområder i LUKoP-forløbet bliver også meget tydeligt italesat af speciallærerne selv i de afsluttende fokusgruppeinterview, hvor de beskriver deres funktion og opgaver i de enkelte forløb. Dette understreger vigtigheden af at matche den specialfaglige kompetence til barnets udfordringer og af at involvere en eller flere speciallærere i LUKoP-teamet, der kan imødekomme barnets støttebehov.

7.3 Plejeforældrene

I samtlige 48 LUKoP-teams har mindst en af barnets plejeforældre deltaget i samtlige teammøder, med kun en enkelt undtagelse. Plejeforældrenes deltagelse er en vigtig forudsætning for forankringen af LUKoP-forløbet i både skole og hjem.

Plejeforældrene har i reglen et andet udgangspunkt for LUKoP-arbejdet end skolepersonalet, og de medvirker først og fremmest i teamet ud fra et forældre- og familieperspektiv. Alligevel ser vi, at plejeforældrene ofte også har et "professionelt" perspektiv på barnets udvikling i skolen. Mange familier i undersøgelsen giver udtryk for, at de er bevidste om, at deres plejebørn står over for en særlig udfordring omkring skolegang, og at de som professionelle omsorgsgivere ser det som en vigtig opgave at være proaktive. Ligeledes er plejeforældre muligvis i højere grad end andre forældre bekendt med netværksarbejde omkring deres plejebarn fra kommunale sammenhænge i forbindelse med anbringelsesforholdet, hvilket muligvis positionerer dem anderledes og beforder et andet blik på indsatsen, end man kunne forestille sig ville gøre sig gældende for andre forældre.

En mindre andel af plejeforældrene har endvidere også en relevant faglig baggrund inden for pædagogik eller undervisning, men de fleste i denne undersøgelse har dog ikke en sådan baggrund. Omtrent en tredjedel af plejefædre og mere end halvdelen af plejemødre oplyser endvidere "døgnplejer" som primært erhverv. Dette har måske medvirket positivt til det stabile fremmøde blandt plejeforældrene i teamene, da mange af plejeforældrene ikke har skullet tage fri fra øvrigt erhvervsarbejde for at deltage i teammøder i dagtimerne.

I det følgende gennemgås plejeforældrenes vigtigste funktioner i teamarbejdet samt de udfordringer, der er forbundet hermed.

7.3.1 Barnets historik og hverdagen derhjemme

Plejeforældrene bidrager i høj grad med baggrundsviden og indsigt i barnets hverdagsliv uden for skolen. Det viser sig tydeligt under både observationerne af teammøderne samt de afsluttende fokusgruppeinterview. Det kan være viden om barnets personlighed og reaktionsmønstre, selve plejeforholdet, barnets relation til den biologiske familie eller venner, fremtidsplaner, fritidsaktiviteter, osv. I følgende eksempel fra et fokusgruppeinterview beskriver lærerne og psykologen i teamet netop vigtigheden af dette bidrag;

Speciallærer: "Hun [plejemor] har givet os baggrundsviden om, hvordan det har været med Sabine førhen og nu. Viden om, hvordan resten af hendes dag er. Men det ligger også i rollen, at hun er her, og at vi kan ringe til dig [henvendt til plejemoren] og høre, hvordan det står til. Hun har været en god medspiller i forhold til. min interaktion med Sabine. Jeg har brugt hende [plejemor] rigtig meget".

Psykolog: "Jeg tænker også, at du [plejemor] har repræsenteret hele Sabrines hjemme-front, følelser og sammenhængskraft i Sabrines dag og liv. Det har også været meget vigtigt. Hvis du ikke havde været her..."

Kontaktlærer: "Jeg har også fået en forståelse for, hvad det er at være plejefamilie, og hvilke problematikker der kan være med de biologiske forældre. Det er meget større, end hvad jeg har forestillet mig. Jeg har fået et billede af, hvad det vil sige at være plejefamilie. [...] Ja, jeg har fået stor forståelse for, hvad det vil sige, når Sabine fortæller, at hun skal have samvær med sine biologiske forældre". (Fokusgruppeinterview).

Denne viden viser sig ofte betydningsfuld, både når man i teamet søger forståelse af barnets behov, og når man skal vurdere, om en indsats vil fungere i praksis. Ligeledes beskriver psykologerne, hvordan baggrundsviden om barnet og dets historie kan have afgørende betydning for teamets arbejde med barnet. En psykolog fortæller:

Psykolog: "Jeg tror, i alle teams har der siddet nogen, som ikke har kendt historikken. Jeg ved ikke hvorfor, men der er en del lærere og pædagoger, som tænker 'det skal vi ikke kende. Vi skal møde barnet som det er uden at være forudindtaget på, hvordan dets baggrund har påvirket det' [...] [men] der kan være ting, som er rigtig vigtige at tage højde for – fx et barn, som har været udsat for overgreb. Så skal man som mandlig pædagog ikke bare lige lægge hånden på skulderen eller give et knus i god mening. Man skal vide, hvad det er, man har med at gøre". (Interview)

Under teammøderne observerer vi, at plejeforældrene i høj grad selv er aktive i at sætte denne viden i spil, men det viser sig ligeledes ofte, at de øvrige teammedlemmer spørger ind, eller at de fagprofessionelle folder plejeforældrerens fortælling ud ved at relatere beskrivelsen til bl.a. udviklingsmæssige vanskeligheder eller kompetencer. Det kan fx være, hvordan udadreagerende adfærd i frikvarteret kan være et udtryk for, at barnet har svært ved at aflæse koderne i den sociale kontekst. I denne sammenhæng nævner psykologerne ligeledes betydningen af plejefamiliens kendskab til barnet. En af psykologerne siger følgende:

Psykolog: "Jeg har også meget tydeligt italesat, at jeg jo på ingen måde er ekspert – jeg har kun lavet de her tests og nu snakker jeg så med hende, men jeg er jo ikke ekspert på hende. Det er jo jer [plejeforældre], der er det". (Enkeltinterview).

7.3.2 Plejeforældrenes fokus og indsatser i hjemmet

I de observerede forløb har plejeforældrene under teammøderne typisk haft fokus på barnets sociale liv og emotionelle behov og i mindre grad barnets faglige udfordringer. Dette kan hænge sammen med en traditionel afgrænsning af det faglige som værende skolens domæne. Selvom vi har forsøgt at ophæve dette skel ved at give alle teamdeltagere, inklusive plejeforældrene, indblik i resultaterne af kortlægningen og mulighed for fælles dialog om mål og indsatser på teammøderne, er dette muligvis et udtryk for, at dette ikke er lykkedes i tilstøt grad.

På den anden side er der mange plejeforældre, der har været åbne over for at påtage sig faglige indsatser derhjemme – fx dialogisk læsning, lektietjek eller general sprogstimulering, og i enkelte tilfælde også indsatser i matematik. Ofte har indsatserne i hjemmet dog haft et socialt støttende formål, som vi tidligere så i kapitel 6. Det kan fx være planlægning af legeaftaler, fritidsaktiviteter eller kognitivaffektiv træning gennem rutiner, pligter, brug af piktogrammer og, i enkelte tilfælde, gennem træningsmaterialer fra fx KAT-kassen. Generelt bidrager plejeforældre til indsatserne i alle forløb, men i meget varierende grad og med forskellige formål. Dette forhold beskrives af en af projektets psykologer i nedenstående citat:

Psykolog: "I indsatserne, dér er det meget forskelligt, både hvilken rolle de [plejeforældrene] har haft, men også hvor meget de er gået ind i det. Altså, der er nogle, som har været meget åbne". (Interview)

Samlet set deltog alle plejeforældre i større eller mindre grad i aktiviteterne og var, som vi så i kapitel 6, involveret i 38 pct. af alle de aktiviteter, som blev iværksat i LUKoP-forløbene. Plejeforældrenes indsats har ofte haft et "hverdagspræg", dvs. i form af tiltag, der indgår i hverdagslivet i plejefamilien, såsom at støtte barnet med at få legeaftaler eller at sætte barnet i gang med at læse 20 minutter hver dag. En af projektets psykologer beskriver plejeforældrenes bidrag således:

Psykolog: "De [plejeforældrene] kommer ikke med forslag til indsatser, men de kan godt byde ind på indsatser. Hvis nu vi sidder og fedter rundt, kan der godt være en plejemor, der siger: 'Hm, jeg kan godt læse for hende hver dag eller læse for hende, når jeg putter hende'." (Interview)

At plejeforældrene ofte varetager aktiviteter, som indgår i hverdagslivet i plejefamilien, kan måske forklare, hvorfor mange plejeforældre udtrykker, at de oplever, at deres opgave mest har bestået af at "bakke op om projektet", eller at de "har fået mere, end de har givet", og at de i mindre grad fremhæver deres egen indsats med intervention for barnet. Eksempelvis siger to plejemødre fra to forskellige teams:

Plejemor: "Jeg tror, min rolle har været at bidrage med, hvem Nicoline er uden for skolen. At løsne op for den problemstilling. Faktisk så tror jeg, at vi derhjemme har profitteret mere, end vi har bidraget. Vi har fået så mange brugbare redskaber". (Fokusgruppeinterview)

Plejemor: "Jamen, jeg er jo bare plejemor. Jeg er kommet, har været lyttende og har tilføjet til samtalen, hvad vi ser derhjemme. Så har jeg jo arbejdet på de aftalte områder, men de ting, vi har aftalt, har mest været i skolen, og så har vi bare bakket op". (Fokusgruppeinterview)

I langt de fleste teams var plejeforældrene engagerede, og indsatsen i plejefamilien har været velfungerende. I nogle tilfælde har det imidlertid været en udfordring at få involveret plejeforældrene på en måde, som er givtig for netop dén familie. For nogle af familierne har det fx været svært

at komme i gang med planlagte tiltag til trods for velvilje, eller også har plejeforældrene ikke synes, at de fx havde tid til eller forudsætninger for at kunne påtage sig aktiviteter i hjemmet. En af projektets psykologer eksemplificerer problematikken således:

Psykolog: "[...]De [plejeforældrene] har været meget lydøre over for, hvad jeg har sagt og gjort. Måske nogle gange for lydøre. Eksemplet kunne være, hvis jeg har sagt: 'Du skal læse med hende i noget dialogisk læsning'. Og så siger de ja, men næste gang de kommer, så er de enten ikke gået i gang, eller også så kommer de sådan op og skændes over det. Og egentlig kan jeg mærke på situationen, at det har de godt vidst, men når jeg nu skriver det her mål op, så er det sådan, vi gør. Så på den måde mener jeg, at de har været for lydøre, men der er det gode jo så, at de kommer tilbage og siger: 'Det går ikke'. For dér har jeg så i mange situationer sagt: 'Vi skal have al lektielæsning væk fra plejefamilien, fordi de skal noget andet. Hvordan kan skolen tage sig af det?' Men det har jeg ikke altid kunnet vide eller lugte, at det ikke gik". (Interview)

En af årsagerne til problematikker som den ovenstående kan være, at plejeforældrene ikke altid ved, hvad der forventes af dem i teamsamarbejdet, og at teamet ikke altid har været afklaret omkring deres forventning til plejeforældrenes bidrag, fx om det øvrige team har kunnet insistere på, at familien har skullet forsøge sig med faglige indsatser hjemme eller ej. På den ene side 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. På den anden side kan det betyde, at de slet ikke byder ind, fordi de har en forventning om, at indsatsen vil blive varetaget af skolen. Uklare forventninger fra og til plejeforældrene om deres deltagelse kan dermed vanskeliggøre at finde den rette balance, så LUKoP-forløbet bliver konstruktivt implementeret i både skole og hjem. At plejeforældre er kommunalt ansatte og professionelle omsorgsgivere, kan muligvis også have bidraget til at gøre det mere uklart og mindre givet, hvad teammedlemmerne har kunnet forvente af skole-hjemsamarbejdet.

7.4 Skoleledelsen

Deltagelse af en skoleledelsesrepræsentant var ikke et kriterium for teamsammensætningen i LUKoP-modellen, men blev tilskyndet. I mange tilfælde har skoleledelsen fulgt arbejdet tæt som en del af teamet: I de 48 LUKoP-forløb har skoleledelsen deltaget enten fast eller løbende i teammøderne i 28 forløb. I de 12 observerede forløb deltog ledelsesrepræsentanter i fem af forløbene med varierende deltagelsesniveau. Nogle deltog i møderne fra en "observatørposition", primært med blik for, hvordan skolen generelt kan anvende erfaringerne med LUKoP-modellen, og i mindre grad med sigte på det aktuelle forløb. Andre ledelsesrepræsentanter var "direkte deltagende" og deltog på lige fod med de øvrige teammedlemmer i samtalerne og kom med konkrete forslag til indsatser osv. Ledelsesrepræsentanterne traf generelt resurse-mæssige beslutninger vedrørende forløbet under møderne, og kun i enkelte forløb påtog de sig mindre indsatser. I nogle teams, hvor ledelsen ikke deltog i teammøderne, var visse beslutningskompetencer omkring resurseforbrug uddelegeret til speciallæreren. I det følgende gennemgås skoleledelsens vigtigste funktioner kort.

7.4.1 Afklaring af resurseforbrug

I de afsluttende fokusgruppeinterview omtaler flere af de øvrige teammedlemmer ledelsens tilstedeværelse som positiv. De lægger vægt på, at teamet dermed har fået hurtigere afklaring på, om en specifik indsats kan opnå de fornødne resurser til implementering. Dette gør sig gældende, uanset om teamet opnåede de ønskede resurser eller ej. Dette ses blandt andet i nedenstående

eksempel fra et team, hvor både kontaktlæreren og plejefaren ser en stor fordel i at have haft ledelsen med på teammøderne:

Interviewer: "Nu har skolelederen været med her i teamet. Hvad har det givet jer?"

Kontaktlærer: "Hun har været tovholder, så hun har lettet arbejdet for mig".

Plejefar: "Man har vidst, hvad der har været af resurser at gøre godt med. Det har været godt".

Interviewer: "En kortere vej til beslutninger?"

Plejefar: "Ja, og hurtige svar på, om tingene er mulige eller ej". (Fokusgruppeinterview)

Når skoleledelsesrepræsentanterne bliver bedt om selv at beskrive deres rolle i teamet, svarer de ligeledes, at de primært har deltaget for at resurseallokere samt for at indsamle erfaringer med LUKoP-modellen, som kan generaliseres til skolens almene praksis:

Afdelingsleder: "Min rolle har været at kunne bakke op om lærerteamet og sørge for, at de har den fornødne tid og de rette resurser. Være med på sidelinjen og tage ved lære. Altså, som jeg siger, at have et overbliksbillede og se, om der er noget, der kan overføres til andre steder. Og så selvfølgelig prøver jeg at være så tæt på eleverne som muligt". (Fokusgruppeinterview)

Desuden oplever flere teams, at deres indsats bliver tydeligere for ledelsen og dermed generelt bliver prioriteret i allokeringen af timer, hvis ledelsen deltager. Flere af de teams, som ikke har haft fast deltagelse af en ledelsesrepræsentant på møderne, fremhæver desuden, at ledelsen kunne opnå en bedre forståelse for det arbejde, som teamet udfører, og hvilken forskel det ville gøre for børnene, hvis de deltog. En kontaktlærer fremhæver i den forbindelse:

Kontaktlærer: "På sigt ville det have været fedt [hvis ledelsen havde deltaget på møderne], fordi ledelsen så ville kunne se udviklingen, der er sket på så kort tid. At det rent faktisk gør så stor en forskel. De ved, vi skal til møde, og at der er fokus på Noline, men de ved ikke, hvad der sker. Dette kunne være fedt, at de så, hvor de kunne gøre en forskel". (Fokusgruppeinterview)

Omvendt er det ikke alle teams, der efterlyser ledelsens deltagelse i LUKoP-teamet. Ofte ser vi, at det hænger sammen med, at teamet ikke har haft brug for at få godkendt resurseforbrug til fx supplerende undervisning eller AKT-forløb. Generelt pointerer hovedparten af teamene, at så længe de oplever, at der er opbakning og prioritering fra ledelsen til LUKoP-arbejdet, fungerer teamet og indsatserne udmærket uden lederens deltagelse. Som en af projektets psykologer udtrykker det:

Psykolog: "Hvis man har den følelse, at ledelsen står bag projektet og teamet, så behøver de ikke at deltage i møderne. [...]. Så kan der måske endda også opstå en mere afslappet og mere intens mødeatmosfære, når ledelsen ikke er deltagende, men bare er på sidelinjen. En rigtig dårlig situation er dér, hvor ledelsen har været stresset og har syntes, at projektet har været i vejen eller til besvær, og hvor resursepersonerne har haft nogle gnidninger". (Interview)

7.5 Sagsbehandlerne og familieplejekonsulenterne

Ligesom det ikke var et kriterium i LUKoP-modellens teamsammensætning, at skoleledelsen skulle deltage i teammøderne, var det heller ikke et kriterium, at barnets sagsbehandler deltog i teammøderne. Det har heller ikke været udbredt at inkludere barnets sagsbehandler, men alligevel deltog sagsbehandlere i seks af de 48 LUKoP-teams på et eller flere møder. Ud over af sagsbehandlere har fem teams desuden haft sporadisk deltagelse af familieplejekonsulenter. Dette inkluderer ingen af de observerede forløb.

Da vi under det afsluttende fokusgruppeinterview spurgte teammedlemmerne, om det ville have været meningsgivende at inkludere barnets sagsbehandler som fast teammedlem i LUKoP-modellen, fik vi varierende svar. Sagsbehandlerens rolle anses generelt af teammedlemmerne som anderledes end de øvrige teamdeltageres. De forventes ikke på samme måde at bidrage til tilrettelæggelse eller implementering af indsatser, men anses på samme måde som skoleledelsen som personer, der forventes at kunne allokere kommunale resurser til indsatser omkring barnet – det kan være fx ekstra støttetimer eller psykologhjælp. En speciallærer gør dog opmærksom på, at de på skolen erfarer, at det ikke altid er lige nemt at få sagsbehandleren inddraget i anliggender omkring anbragte børn:

Speciallærer: "Der er rigtig mange gange, hvor det er sagsbehandleren, vi skal bruge, fordi de har nøglen til og økonomien til det, der skal foretages, eller indgangsvinklen til familien, hvis det er det, der skal til. Men det strandede tit ved, at sagsbehandleren ikke er til stede". (Fokusgruppeinterview)

Flere teammedlemmer fremhæver også fordelene ved at inddrage sagsbehandleren, så vedkommende kan opnå større forståelse for barnets situation og dermed få øjnene op for, at der er brug for flere resurser til skolestøttende indsats. Dette ses fx i Nicolines forløb, hvor plejemoren fremhæver, at det havde været en fordel, hvis sagsbehandleren på et tidspunkt havde været inddraget.

Plejemor: "Jeg savner sagsbehandleren eller en familiekonsulent. De forstår ikke konceptet. De ved bare, at det er et forskningsforsøg, og så tænker de: 'Nå ja'. Vi har også fået ny sagsbehandler – igen, igen. Så nu skal vi starte helt forfra igen. Det ville have været rart, hvis én havde hørt om det, der er sket for Nicoline, men det ved jeg ikke, om sker nu".

Kontaktlærer: "Ja, man kan godt frygte, at de bare ser fremgang, og så får hun ikke psykolog". (Fokusgruppeinterview).

Vi ser på den anden side også, at flere af LUKoP-teamene vurderer, at det slet ikke er nødvendigt at inddrage en sagsbehandler i LUKoP-arbejdet. Den gennemgående begrundelse er, at der ikke har været brug for at ansøge om ekstra resurser, og at det derfor ikke ville give mening at inddrage sagsbehandleren. Dette ses bl.a. i nedenstående eksempel, hvor man i teamet er enige om, at barnet har fået den hjælp, det har haft behov for, uden at det har været nødvendigt at inddrage sagsbehandleren i forløbet:

Ledelsesrepræsentant: "Amalie er jo også rimeligt velfungerende, og det lyder, som om at I [plejeforældrene] har et godt samarbejde med baglandet. Vi har jo haft sagsbehandlere med andre steder, men der var det også langt mere relevant".

Psykolog: "Jeg ville heller ikke tænke, at det gav mening her. Det har heller aldrig været på tale, at der sådan skulle søges støtte til Amalie. Bare almindelig specialundervis-

*ning. Så der ligger sagsbehandlerens rolle uden for det. Det her er skolens eget regi".
(Fokusgruppeinterview)*

Hvis barnet ikke har brug for kommunalt bevilgede resurser, fravælges sagsbehandleren typisk, fordi det vurderes, at teamet selv kan håndtere indsatserne. Tilvalget af sagsbehandler eller familieplejekonsulent synes generelt ikke at være relateret til et tilsynsperspektiv, men hænger udelukkende sammen med kompleksiteten og omfanget af barnets behov for skolestøtte og dermed behovet for ekstra resurser.

Ud over de 11 teams, der har haft sporadisk deltagelse af familieplejekonsulent eller sagsbehandler, har yderligere ét team på enkelte møder haft deltagelse af barnets psykolog, ét team har haft en PPR-konsulent tilknyttet, ét team har haft deltagelse af barnets støttekontaktperson, og i ét team var en anbringelseskonsulent med til enkelte møder.

7.6 Opsummering

Generelt bidrager *kontaktlærerne* væsentligt og nuanceret, både til identifikation af barnets styrker og vanskeligheder og til udarbejdelsen af relevante målsætninger. Kontaktlærerne foreslår i høj grad mulige aktiviteter for barnet og er generelt villige til at påtage sig ansvar for at udføre indsatser for barnet. I den forbindelse ser vi også, at det begrænser indsatsmulighederne betragteligt, hvis kontaktlæreren kun i begrænset omfang kan eller ønsker at påtage sig implementeringsansvar. Da mange kontaktlærere er dansklærere, ser vi ydermere en tendens til, at den faglige indsats ofte primært ligger inden for det danskfaglige område og i mindre grad inden for matematik. Ydermere varetager mange kontaktlærere den interne koordinering af LUKoP-forløbet på barnets skole.

Speciallæreren i LUKoP dækker over en lang række forskellige resursepersoner med forskellige kompetencer. Deres deltagelse i LUKoP-teamet og i implementeringen af indsatser for barnet mellem møderne varierer betydeligt. Hvor der i nogle teams har deltaget en eller flere speciallærere fast i teamet, som har varetaget indsatser, har andre speciallærere kun deltaget sporadisk i møderne eller har ikke været ansvarlige for at udføre interventioner. Dette hænger ofte sammen med prioriteringen af skolens resurser. Psykologerne fremhæver speciallæreren som deres vigtigste samarbejdspartner i LUKoP-arbejdet, når det kommer til at opstille mål og kvalificere indsatsen for barnet. Derudover har speciallæreren en vigtig funktion som sparringspartner for kontaktlæreren i hverdagen mellem LUKoP-møderne.

Speciallærernes engagement i og forudsætninger for at varetage og formidle den faglige kortlægning af barnet i opstarten og afslutningen af LUKoP har ligeledes varieret. Det har i nogle tilfælde betydet, at formidlingen af testresultaterne har været begrænset, særligt i forhold til formidling og fortolkning af resultaterne af matematiktesten. I nogle tilfælde er matematikresultaterne kun overfladiske eller slet ikke fremlagt for teamet, hvilket kan have haft negativ indflydelse på, om teamet har fokuseret på barnets matematikvanskeligheder i udformningen af LUKoP-planen.

Plejeforældrene har i særdeleshed bidraget med baggrundsviden om barnets hverdagsliv, følelsesliv og historik – en viden, som værdsættes i teamet og bidrager til bedre fælles forståelse af barnet. Plejeforældrene har størst fokus på barnets sociale liv og trivsel og i mindre grad fokus på barnets faglige udfordringer. Generelt påtager de sig gerne mindre faglige indsatser for barnet i hjemmet, om end de i størst omfang varetager andre typer af indsatser. Plejeforældrene deltager ofte i indsatserne, men der kan også være udfordringer og/eller uløst potentiale i nogle teams omkring at få involveret plejeforældrene hensigtsmæssigt i LUKoP-arbejdet.

Det er udbredt i LUKoP-teamene at have en *skoleledelsesrepræsentant* som en del af teamet. I 28 ud af de 48 forløb deltager en ledelsesrepræsentant i møderne. På baggrund af de observerede forløb kan vi konstatere, at der kan være forskellige formål med at deltage i teamet, ligesom det varierer, hvor aktivt vedkommende deltager i møderne. Overvejende beskriver ledelsesrepræsentanterne selv, at de primært er med i teamet for at træffe beslutning om resurseforbrug og drage generelle erfaringer med LUKoP-modellen. De øvrige teammedlemmer beskriver ligeledes, at de først og fremmest har haft glæde af at kunne træffe hurtigere beslutninger om resurseallokering samt at få ledelsens opmærksomhed på teamets arbejde. Ledelsens deltagelse anses ikke som nødvendig, hvis der ikke er brug for at få tilført ekstra resurser, eller hvis beslutningskompetencen er uddelegeret til et andet teammedlem. I enkelte teams beskrives ledelsens deltagelse som en decideret ulempe for den frie og uformelle dialog i teamet.

I 11 ud af de 48 LUKoP-forløb har enten barnets *sagsbehandler* (seks tilfælde) eller *familieplejekonsulent* (fem tilfælde) deltaget. Det gælder typisk forløb, hvor der har været behov for at få bevilget kommunale resurser til barnet. Generelt ser teamene forskelligt på behovet for at have deltagelse af sagsbehandler eller familieplejekonsulent, men overordnet set anses det primært for relevant i tilfælde, hvor der er brug for at ansøge om kommunale resurser til fx støttelærer eller psykologhjælp.

8 TEAMLEDELSE OG PSYKOLOGENS ROLLE

I LUKoP-modellen er teamets psykolog leder af teamet. Som tidligere nævnt har psykologerne i denne undersøgelse været ansat af SFI til at lede de individuelle teams og i denne kapacitet stå i spidsen for implementeringen af LUKoP-modellen på deltager-skolerne.

I følgende kapitel sætter vi derfor fokus på psykologens rolle som teamleder, samt hvilke funktioner psykologen har haft i implementeringen af LUKoP-modellen og i udformningen af de enkelte forløb. Analysen baserer sig hovedsageligt på observations- og interviewdata fra de 12 observerede LUKoP-forløb, og den er inddelt i tre dele med udgangspunkt i psykologernes funktioner i LUKoP-teamet:

- Rådgivning og vejledning af teamet
- Relationsarbejde med henblik på at styrke teamsamarbejdet
- Formidling af psykologiske testresultater fra kortlægningen til teamet.

8.1 Psykologer som teamledere

Der er flere grunde til, at netop psykologer har været udpeget til at teamlede i LUKoP og drive implementeringen af modellen. Formålet har dels været at forankre det skolestøttende arbejde i et pædagogisk-psykologisk perspektiv, og dels at tilføje teamet den fagperson, som skolerne ikke selv har til rådighed i egen personalegruppe. Fordi psykologen er en udefrakommende resurse, er psykologen den fagperson i teamet, som kan deles af flere skoler (på samme måde som en kommunal PPR-psykolog), og psykologen er derfor oplagt til at arbejde med det processuelle niveau af indsatsen på tværs af de enkelte skoler. En psykologfaglig teamleder har ydermere særlige forudsætninger for at yde sparring angående det interventionsarbejde, som skole og hjem udfører i det daglige omkring barnet i LUKoP-indsatsen.

8.1.1 Vejledning og rådgivning

Et væsentligt aspekt ved at have psykologer som teamledere er, at psykologer besidder rådgivningskompetencer og ofte har erfaring med at yde vejledning omkring interventionsarbejde. Navnlig hos børn med komplekse udfordringer kan psykologers indsigt i socioemotionelle problemstillinger ligeledes være af særlig betydning, når teamet skal tilrettelægge LUKoP-indsatsen.

Af observationsmaterialet fremgår det, at psykologerne i høj grad har haft en rådgivende funktion, primært i relation til at foreslå relevante indsatser til teamet, men også, at de i mange tilfælde har ydet praktisk vejledning om, hvordan indsatserne konkret implementeres, samt om, hvordan forskellige typer af adfærd og affektive tilstande kan håndteres i hjemmet eller i undervisningen. Psykologerne er også ofte kommet med forslag til justeringer, hvis indsatser ikke fungerer optimalt.

Også teamets øvrige medlemmer vurderer i den afsluttende evaluering, at psykologen har bidraget med brugbar ny viden og nye perspektiver på barnet og dets udfordringer (se bilagsfigur B2.7, bilag 2). På en skala fra 1 til 5, hvor 1 svarer til "slet ikke", og 5 svarer til "i høj grad", vurderer kontaktlærerne, speciallærerne og plejeforældrene i gennemsnit ovenstående udsagn til hhv. 4,3, 4,6 og 4,3. Psykologens rådgivende funktion fremhæves også som et særlig positivt element af de øvrige teammedlemmer i de afsluttende fokusgruppeinterview. Følgende er eksempler fra en kontaktlærer og en plejeforælder fra to forskellige teams:

Eksempel 1: Kontaktlærer: "Psykologen kan også stille spørgsmål, som får én til at tænke over den situation, hvor man sidder lidt fast".

Interviewer: "Kan du komme med et eksempel?"

Kontaktlærer: "For eksempel KAT-kassen. Der sad vi lidt fast. Så hjalp psykologen os med at komme lidt i gang. Og det med samtalerne, det var også psykologen, der spurgte, om det kunne være en gang om ugen. Og det kunne det jo godt. Hun spørger ind til nogle ting, som gør, at man kan gøre noget lidt anderledes i hverdagen". (Fokusgruppeinterview)

Eksempel 2: Plejemor: "Det er rart, at du [henvendt til psykologen] kan trække det ud, lige det, der er hendes vanskelighed, og sige, at det og det kan vi gøre. Jeg føler, at du ser hendes vanskeligheder. Det afspejler Amalie så fint, det du siger. Du har positiv tilgang til det". (Fokusgruppeinterview)

Psykologernes rådgivning og vejledning omkring udviklingen af LUKoP-planen fremstår i observationerne gennemgående konkret og tydeligt relateret til de målsætninger og problematikker, som teamet i fællesskab har identificeret. Dette ses fx i Alex' LUKoP-forløb, hvor der til et teammøde er fokus på Alex' følelsesmæssige udvikling samt hans sociale position i klassen:

Teamet taler om, hvorledes de kan forbedre Alex' sociale position samt styrke hans kammeratskaber og generelle sociale indsigt. Hertil spørger teammedlemmerne psykologen, hvad de kan gøre ud fra deres specifikke positioner og relationer til barnet. Psykologen nævner "tegneseriemetoden" og foreslår, at AKT-læreren bruger metoden til at tale med Alex om konfliktsituationer i klassen, mens han tegner og fortæller for at hjælpe Alex til at sætte flere ord på sine følelser og øve sig i at indtage andres perspektiv. Under dialogen om tegneseriemetoden foreslås også KAT-kassen, og AKT-læreren og psykologen fortæller i fællesskab teamet om, hvorledes redskaber i KAT-kassen kan styrke barnets forståelse af egne og andres følelser. Psykologen påpeger, at et af redskaberne er velegnet til at hjælpe Alex og AKT-læreren med at få et overblik over, hvilke klassekammerater Alex føler sig tæt på, for at få en bedre idé om hans relationer i klassen. I forlængelse heraf foreslår psykologen også, at dette kan danne grundlag for kommende strukturerede legegrupper i klassen, således at Alex af lærerteamet kan sættes sammen med potentielle fremtidige legekammerater. Teamet beslutter afslutningsvist at fokusere på tegneseriemetoden og faste samtaler med AKT-læreren. Målet om styrkelse af Alex' relationer og hans sociale indsigt samt de aftalte indsatser bliver gennemgående i Alex' forløb. (Observationsnotat)

Psykologens rådgivende funktion kan ligeledes omhandle specifikke episoder, hvor psykologen kan være behjælpelig med at henvise teamet til den rette hjælp. Dette ses eksempelvis i et tilfælde, hvor en lærer i et team fortæller om en specifik episode, hvor barnet udviste bekymrende seksualiseret adfærd. Læreren spørger her psykologen til råds om, hvordan de fremadrettet skal agere over for barnet. Psykologen taler med teamet om mulige forklaringer på episoden, samt hvilke fremadrettede strategier teamet kan anvende. Ligeledes tilbyder psykologen at vende tilbage til speciallæreren efter mødet med information om, hvor teamet kan henvende sig for yderligere rådgivning eller for at indgive en bekymringshenvendelse til kommunen.

I enkelte tilfælde har psykologen også påtaget sig en mere omfattende vejledning gennem psyko-
edukation om "low arousal-pædagogik", som handler om, hvordan man kan imødekomme konflikt-

situationer med børn, der stresses let eller har udadreagerende adfærd, bl.a. ved at arbejde med at identificere stressorer i situationen og anvende strategier i overensstemmelse hermed.

Ud over at psykologerne rådgiver inden for deres eget faglige domæne, ser vi også, at de ofte foreslår skolefaglige mål og indsatser. Særligt i teams, hvor lærerne i teamet ikke på eget initiativ eller kun i mindre omfang selv byder ind med idéer og forslag, agerer psykologerne i mange tilfælde generator for udviklingen af både den skolefaglige og den socioemotionelle dimension i LUKoP-indsatsen. Det har på den ene side været nødvendigt i flere tilfælde, men er på den anden side jo ikke optimalt ud fra den enkle betragtning, at det ikke som udgangspunkt er psykologers kompetenceområde.

8.1.2 Relationsarbejde

Et yderligere formål med at anlægge et pædagogisk-psykologisk perspektiv i LUKoP-modellen bygger på antagelsen om, at uddannede psykologer besidder faglige forudsætninger for relationsarbejde. Relationsarbejde kan antage mange former og består bl.a. i at etablere gensidig tillid og accept og dermed udvikle individers evne til at samarbejde om fælles mål. Generelt konstaterer vi, at langt de fleste LUKoP-teams har velfungerende samarbejder. Dog træder det tydeligt frem, at der kan være udfordringer i nogle LUKoP-teams, overvejende fordi der teammedlemmerne imellem kan være meget forskelligrettede opfattelser af barnets funktionsniveau og udviklingsbehov. Ofte opstår uenighederne mellem lærerteamet (kontaktlærer, speciallærer og evt. skoleledelse) på den ene side og plejeforældrene på den anden. En væsentlig årsag til variationen mellem lærernes og plejeforældrenes oplevelser kan være de meget forskellige kontekster (skole vs. hjemme/fritid), som hhv. lærere og plejeforældre til hverdag oplever børnene i, og som kræver forskellige kompetencer for børnene at være velfungerende i.

Vi ser, at forskellige opfattelser i teamet som regel bunder i, at plejefamilien ikke synes, at skolen ser særligt barnets emotionelle vanskeligheder tydeligt nok, mens skolen ofte i disse tilfælde mener, at plejefamilien oplever børnene som mere skrøbelige, end de er. Generelt ser vi, at tendensen til sådanne forskelle i plejeforældres og skolens vurdering af problembyrden eller graden af vanskeligheder er mest tydelig i samtalerne og beskrivelserne i teamene. Den er mindre tydelig i de standardiserede spørgeskemaer, som plejeforældre og kontaktlærere har udfyldt til kortlægningen, hvor begge parter vurderer den gennemsnitlige forekomst af bekymrende adfærd, dårlig trivsel og kognitive vanskeligheder meget højt. Dog har plejeforældrene også i kortlægningen en tendens til at vurdere graden af emotionelle vanskeligheder en smule højere end lærerne, gennemsnitligt set (jf. delrapport I). Ikke desto mindre tyder det på, at det måske i mindre grad er vurderingen af problemburdens størrelse og i højere grad er parternes vægtning af forskellige problemstillinger, der er den største barriere for teamsamarbejdet.

Det kan 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 selvsagt have negative konsekvenser for samarbejdet i teamet samt forårsage udfordringer, når teamet skal præcisere, hvad der er barnets behov, og hvilke indsatser der er relevante. I langt de fleste tilfælde opnår teamene dog over tid en naturlig integration af de forskellige perspektiver i en fælles fortælling om, at barnet har forskellige sider og forskellige behov for støtte i forhold til, om det er hjemme eller i skole, og der udarbejdes en LUKoP-plan, der rummer begge perspektiver.

Nedenfor er opridset et eksempel på et LUKoP-forløb, som startede med store uoverensstemmelser mellem lærerne og plejeforældrene i teamet om barnets funktion og behov. Hvor plejeforældrene gav udtryk for, at de oplevede, at skolen ikke forstod deres plejebarns udviklingsproblema-

tikker – herunder konsekvenserne af en mulig fødselsskade – oplevede lærerne og skolelederen, at særligt plejemoren så en dårligere fungerende pige, end tilfældet var:

Allerede under det første teammøde bliver det tydeligt, hvorledes skolen (herunder lærer, speciallærer og skoleleder) og plejeforældrene har vidt forskellige opfattelser af Zenia, som går i 2. klasse. Skolepersonalet beskriver en pige, der sagtens selv kan sige fra og til og derved begår sig fint i det sociale fællesskab i klassen. Omvendt udtrykker særligt plejemoren stor bekymring for Zenias sociale trivsel og beskriver bl.a., hvordan hun er nødt til at følge hende ind i klassen hver morgen og blive der, til timen begynder, fordi Zenia ikke kan overkomme det alene. Plejemoren fortæller, at Zenia er usikker og har brug for meget voksenstøtte til at komme i skole. Plejemoren understreger flere gange, at skolen derfor ikke må presse Zenia for meget, og hun modsætter sig kraftigt, at Zenia skal have en målsætning om selv at kunne komme ind i skolen, gå til klassen og sætte sig på sin plads. (Observationsnotat)

Vi ser, hvordan parterne gennem dialog under teammøderne, anført af psykologen, over tid opnår gensidig accept af væsentlige aspekter af disse forskellige opfattelser af Zenias udvikling og behov og på visse områder ligeledes nærmer sig en fælles forståelse af situationen. Forandringen afspejles bl.a. gennem udviklingen af LUKoP-planens målsætninger over tid, hvor skolen på den ene side imødekommer plejeforældrenes bekymring for Zenias sociale trivsel. Skolen påtager sig fx at arbejde med et mål om at øge inklusionen af Zenia i det sociale fællesskab i klassen vha. strukturerede legemakkerskaber i frikvarterne. På den anden side opsættes ligeledes en målsætning om, at plejemoren langsomt skal stoppe med at følge Zenia ind i klassen og i mindre grad lade hende komme hjem fra skole, når hun bliver ked af det, således at Zenia opnår større selvstændighed og ikke så nemt lader sig slå ud. Undervejs i dette LUKoP-forløb får teamet på denne måde arbejdet sig hen imod et fælles udgangspunkt for LUKoP-indsatsen, hvor begge parter perspektiv bliver tilgodeset og inddraget i indsatserne, også selvom de forskellige grundlæggende opfattelser af Zenias situation består.

Som i ovenstående eksempel spiller psykologen ofte en væsentlig rolle i teamets proces med at nå frem til et fælles udgangspunkt for indsatsen. Det sker bl.a. ved at spørge ind til både lærernes og plejefamiliens beskrivelser og bidrage til at perspektivere de forskellige skildringer af barnet. I nogle tilfælde kan resultaterne af testningen fra kortlægningen også spille en rolle i overenskomsten som en form for fælles tredje perspektiv, som psykologen introducerer i samtalen – i andre tilfælde tillægger teamets medlemmer ikke testningen speciel værdi, særligt hvis resultaterne er i væsentlig uoverensstemmelse med deres egen opfattelse.

En af projektets psykologer beskriver, at en vigtig opgave for hende i denne sammenhæng har været netop at få lærerne og plejeforældrene til at acceptere, at begge syn på sagen har berettigelse, og arbejde sammen ud fra den præmis;

Psykolog: "Der været en opgave i at få både plejefamilie og skole til at få en forståelse af, at man godt kan have det på én måde i skolen og en anden måde derhjemme. Man kan fx godt tage sig gevaldigt sammen i skolen og bruge alle sine resurser på at være i skole og så kollapse fuldstændig, når man kommer hjem. Og det vil sige, at plejefamilierne kan se noget, som er rigtig svært, og at det er svært at gå i skole, mens skolen ser et barn, som faktisk fungerer ret godt i skolen, og synes, at plejefamilierne er overpylrede eller hysteriske. Der har jeg set det som min opgave at få dem til at se, at begge sider faktisk er rigtig. At der ikke er nogen af dem, som tager fejl eller ser spøgelse eller overdriver eller fordrejer sandheden, men at det faktisk er to sider af samme sag. Jeg

kan i hvert fald komme i tanke om fire forløb, hvor det er tilfældet, og hvor det har gjort en rigtig stor forskel. I det ene forløb, hvor – det er meget sødt – dér slutter de forløbet af med at sige, at de har haft et kanon samarbejde. Så de kan slet ikke huske, at lærerne har siddet og tænkt: 'Uh, den plejefamilie, de forstærker simpelthen problemerne'". (Interview)

Selvom vi observerer, at psykologerne lægger vægt på at spørge ligeligt og interesseret ind til både det ene og det andet perspektiv, ser vi dog også enkelte eksempler på, at psykologerne alligevel tillægger den ene udlægning mest vægt gennem forløbet, og at dette perspektiv kommer til at præge LUKoP-planen. I disse tilfælde fastholder psykologen som regel skolens ofte mere positive fremstilling af barnet, hvilket kan være udtryk for psykologens forsøg på at fastholde et resurseperspektiv på barnet og indgyde dette i teamet. En anden forklaring kan være, at psykologen, med udgangspunkt i kortlægningen og sit kendskab til barnet, vurderer, at den ene udlægning er mere i overensstemmelse med egne observationer, og/eller at den anden udlægning vil trække indsatsen i en mindre givtig retning. Sådanne stillingtagen kan ikke desto mindre give anledning til, at psykologen mister sin indflydelse i teamet som "upartisk", hvilket tydeliggøres gennem ytringer, der klart stiller psykologen på den ene side. Det kan fx ske ved, at psykologen til plejeforældrene siger: "Vi på skolen oplever hende som velfungerende". Dialogen kan i sådanne situationer få præg af, at lærere og psykolog i fællesskab forsøger at få plejeforældrene til at anerkende skolens fremstilling eller forslag til indsats.

Vi kan ikke desto mindre konstatere, at både lærerteamet og plejeforældrene generelt vurderer både teamsamarbejdet og udviklingen af det generelle skole-hjemsamarbejde gennem forløbet meget positivt i den afsluttende evaluering. I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt deltagerne har været tilfredse med samarbejdet og dialogen i LUKoP-teamet, giver lærerne (herunder alle special-, fag- og kontaktlærere) fra samtlige LUKoP-forløb i gennemsnit vurderingen 4,16 på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er "slet ikke", og 5 er "i høj grad", mens plejeforældrene gennemsnitligt giver vurderingen 4,26 (se bilagsfigur B2.3, bilag 2). I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt teammedlemmerne oplever, at skolehjemsamarbejdet er blevet styrket af LUKoP-indsatsen, giver lærerne (herunder alle special-, fag- og kontaktlærere) i de i alt 48 LUKoP-forløb i gennemsnit vurderingen 4,16, mens plejeforældrene gennemsnitligt giver vurderingen 4,26. På disse spørgsmål placerer ingen teammedlemmer sig generelt i de laveste kategorier (se bilagsfigur B2.5, bilag 2).

I de afsluttende gruppeinterview fremhæves udviklingen af relationen og samarbejdet mellem lærerne og plejeforældrene også ofte som en positiv effekt af teamarbejdet.

Et eksempel på et forløb, hvor teamet fremhæver betydningen af det styrkede samarbejde, er et LUKoP-forløb, hvor plejemoren i løbet af indsatsperioden bliver opmærksom på, at hendes plejebarn, Michelle på 13 år, er begyndt at øve selvsikrede ved at skære i sig selv. I dette tilfælde fik kontaktlærer, speciallærer og plejeforældre hurtigt etableret en fælles indsats for Michelle med faste opdateringer mellem skole og hjem. Da det næste LUKoP-møde fandt sted, havde Michelle allerede ugentlige samtaler med kontaktlæreren og speciallæreren samt var begyndt i et forløb i kommunalt regi. I det afsluttende gruppeinterview i teamet påpegede både lærere og plejeforældre betydningen af LUKoP-samarbejdet for, at der kunne etableres en hurtig indsats, og ydermere at teamsamarbejdet havde givet grundlag for tillidsfuld kommunikation.

At der er sket en positiv udvikling i skole-hjemsamarbejdet, fremhæves desuden af projektets psykologer som en generel tendens:

Psykolog: "Det som går igen, det er jo, at projektet har bragt plejeforældre og skole tættere på hinanden. Det har det i alle tilfælde, altså at det har lukket op for at have et an-

det forum. Og det tænker jeg jo næsten er det allervigtigste i det her projekt, at lærerne har fået et lille bitte indblik i, hvad det er, de der plejeforældre tænker, og hvorfor de gør sådan, og omvendt. Og det, mener jeg, har haft den allerstørste betydning, for det betyder jo, at det punkt, vi ser barnet i, det er blevet udvidet, i stedet for at vi alle sammen ser barnet som en prik. Nu ser vi barnet med noget mere udenom, og det ser alle, der har med barnet at gøre, fordi vi kommer til at dele syn, og det er jo det, jeg synes, der har været fantastisk ved projektet". (Interview)

8.1.3 Formidling af psykologiske testresultater

Som tidligere beskrevet har psykologen til opgave at formidle resultatet af den psykologiske kortlægning til resten af teamet ved opstarten og afslutningen af forløbet. Hensigten med kortlægningen er generelt at give teamet systematisk viden, som kan inddrage uobserverbare faktorer (fx viden om kognitive resurser) og tydeliggøre sammenhænge mellem observerede problemer, årsager og udvikling. På det første teammøde anvendes resultaterne af kortlægningen til at informere og guide teamet i udformningen af LUKoP-planen, mens den afsluttende kortlægning skal give teamet et billede af barnets udvikling gennem LUKoP-forløbet.

8.1.3.1 Den indledende kortlægning

En væsentlig opgave for psykologerne på det første teammøde er at delagtiggøre hele teamet i resultatet af den psykologiske kortlægning. I den indledende kortlægning er bl.a. barnets kognitive kompetencer og intellektuelle formåen blevet undersøgt, og barnets trivsel og adfærd er blevet evalueret gennem standardiserede spørgeskemaer til barnet, plejeforældrene og kontaktlæreren (kortlægningen er indgående beskrevet i kapitel 1).

Denne formidlingsopgave er kompleks, eftersom hovedparten af disse testdata i sig selv ofte ikke giver mening for personer, der ikke har psykologfaglig baggrund. Det er derfor en væsentlig opgave at give de øvrige teammedlemmer indsigt i betydningen af resultaterne, og formidlingen af resultaterne kan have betydning for, i hvilken grad denne viden bliver integreret i planlægningen af forløbet og udformningen af indsatserne.

I alle de observerede forløb ser vi, at testresultaterne bliver formidlet af psykologerne til teamet, både indledningsvist og ved afslutningen af indsatsen. Psykologerne holder ofte denne formidling i en fast form – om end denne form og varigheden varierer mellem de to psykologer – og inviterer i forskellig grad de øvrige medlemmer til dialog (tavlefremlæggelse vs. siddende ved mødebordet). Fælles for formidlingen er, at den har form af en fremlæggelse med mulighed for spørgsmål undervejs eller efter gennemgangen.

Vi observerer, at psykologerne til teammøderne tillægger forskellig vægt i præsentationen, og at det varierer fra test til test og fra barn til barn, hvor detaljeret de gennemgår resultaterne. Ofte er det faktisk de områder, hvor barnet har de største udfordringer, som fylder mindst i præsentationen. Vi ser desuden, at psykologerne i høj grad anvender fagtermer og overvejende præsenterer testresultaterne med udgangspunkt i testmaterialet og de kvantitative opgørelser i testrapporterne, fremfor at tale mere frit på baggrund af materialet. Dette billede gentager sig, da psykologerne ved LUKoP-forløbets afslutning skal sammenligne testresultaterne fra den indledende udredning med resultater af de samme test ved afslutningen af forløbet. I den indledende kortlægning indgår for nogle børn imidlertid også tegnetest, som er anvendt supplerende af den ene psykolog i den kognitive udredning. I disse test har barnet produceret tegninger som resultat, hvilket giver anledning til større interesse for selve testmaterialet blandt teammedlemmerne.

Selvom teammedlemmerne som regel er opmærksomme under fremlæggelsen, og fremlæggelsen i flere teams giver anledning til uddybende samtaler om testresultaterne, ser vi også, at der i mange tilfælde ikke opstår sådanne samtaler undervejs, og at der kun i begrænset omfang spørges ind til resultaterne. Selv ved præsentationer af usædvanlige scorer (fx en meget lav IQ-score), kommenterer teamet ofte ikke væsentligt på resultatet eller spørger ind til betydningen af scoren. Ligeledes observerer vi generelt, at teammedlemmer kun sporadisk giver tydeligt udtryk for fx overraskelse eller bekymring over resultaterne. Vi kan naturligvis ikke på baggrund af disse reaktioner vurdere, hvorledes teammedlemmerne forstod den information, de modtog under gennemgangen af kortlægningerne, men i denne sammenhæng skal det bemærkes, at observatører fra forsker-teamet i adskillige tilfælde har noteret i deres observationsnoter, at de ikke selv forstod væsentlige aspekter af psykologens beskrivelser og fortolkning af testresultaterne. Herunder nævnes både tvivl hos observatørerne om, hvad testen har målt, og hvad barnets score er et udtryk for.

Selvom teammedlemmerne i det afsluttende evalueringsskema generelt scorer psykologernes formidling af testresultaterne højt (4,65 i gennemsnit på en skala fra 1-5) (se bilagsfigur B2.6, bilag 2), er det slående, at kun få medlemmer fra de 10 teams, der deltog i de afsluttende fokusgruppeinterview, kunne genkalde sig væsentlige pointer eller resultater fra den psykologiske kortlægning, fx om barnets IQ var høj eller lav, eller benævne et område, hvor barnet havde forbedret sig. Det til trods for, at interviewet lå i forlængelse af det afsluttende teammøde, hvor psykologen sammenlignede resultaterne af den indledende og afsluttende kortlægning for teamet for at tydeliggøre barnets udvikling gennem forløbet.

De teammedlemmer, der kunne huske noget konkret om testresultaterne, nævner i gruppeinterviewene bl.a. barnets selvsvurdering i forhold til relationer i klassen, og at barnet havde svært ved at se helheder, men fokuserede på detaljer. Gennemgående nævner teammedlemmerne dog oftere resultaterne af den faglige kortlægning eller giver alene udtryk for en overordnet fornemmelse af at have fået mere indsigt. Dette illustreres i følgende to eksempler:

Plejefar: "[Det er] fedt at se, at hun har rykket sig så meget i forhold til, hvad jeg har af tanker om hendes fremtid. Godt, at man kan binde det op på en test. Det er også nemt at forholde sig til, fordi det er så konkret. Men at man ved, at hun har potentialet, og så bare ikke gider vise det over for mig, det er også okay, så længe man ved, hun kan, og at hun ligger i normalen. Så er jeg godt tilfreds". (Fokusgruppeinterview)

Faglærer: "Vi vidste godt, at han var begavet. Han har en større bevidsthed og en almen viden, som var noget større, end hvad vi ellers oplever. Så vi var godt klar over, at han havde oplevet ting og gjort ting og havde en erfaring med ting, som var mere usædvanlig end vanlig. Men at han scorede så højt, det tror jeg ikke, vi havde... Vi var klar over, at han var en klog dreng, men ellers ikke". (Fokusgruppeinterview)

Når teamene interviewes specifikt om testresultaterne, fokuserer teammedlemmerne ofte på indtryk eller karaktertræk ved barnet, som ikke kunne udledes af testningen, fx at barnet ved indsatsens opstart var "en stille pige".

Formålet med den indledende kortlægning i LUKoP er i særdeleshed at give teamet et systematisk vidensgrundlag som udgangspunkt for planlægningen af indsatserne. Når vi i fokusgruppeinterviewene spørger ind til denne sammenhæng, kendetegner det flere teams, at de ikke kan pege direkte på sammenhænge, eller slet ikke synes, der er en sammenhæng mellem de psykologiske testresultater og indsatserne i forløbet. Et eksempel herpå ses nedenfor;

Interviewer: "I forhold til testningen, har det været betydningsfuldt? Har det været noget, I har baseret indsatserne på?"

Skoleleder: "Nej, det synes jeg ikke. Det har bare været 'nå', så ved vi det om Zenias daglige skolegang på det tidspunkt. Så ikke så stor betydning for vores praksis".

Kontaktlærer: "Nej, det har ikke fyldt. Men jeg har været glad for, at de [testene] var der. Det har givet mig en start og et indblik i, hvor vi er nu. Det har været vigtigt, men det er ikke basis for det daglige eller min behandling af Zenia eller Zenias integration i fællesskabet. Netop fordi jeg synes, hun fungerer normalt". (Fokusgruppeinterview)

Ofte forholder teammedlemmerne sig desuden udelukkende eller primært til de faglige test, når de i interviewene spørges om, hvordan de oplever, at testresultaterne har influeret indsatsen – de forholder sig meget sjældent til fx udredningen af barnets kognitive resurser og vanskeligheder. I det afsluttende evalueringsskema, hvor deltagerne i alle LUKoP-forløb bliver bedt om at vurdere den overordnede sammenhæng mellem testresultaterne og indsatserne i LUKoP, vurderer både plejeforældre, kontaktlærere og speciallærere imidlertid, at kortlægningen har haft stor betydning for udarbejdelsen af indsatserne. På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er "slet ikke", og 5 er i "høj grad", vurderer både plejeforældre og speciallærere i gennemsnit sammenhængen til 4,2, mens kontaktlærere vurderer den til 3,8 (se bilagsfigur B2.1, bilag 1). Dette indikerer, at teammedlemmerne generelt oplever kohærens, om end de i gruppeinterviewene har svært ved konkret at udpege elementer, der binder kortlægningen, og i særdeleshed den psykologiske testning, og indsatserne sammen.

Dette understreger nødvendigheden af, at psykologer i LUKoP løbende relaterer den viden, de har fået om barnet gennem testningen, til de skildringer og oplevelser, som lærerne og plejeforældrene i øvrigt beskriver fra hverdagen, for at aktualisere testresultaterne for de øvrige. At testresultaterne aktualiseres gennem forløbet, ser vi da også mange eksempler på i observationerne, fx i Michelles LUKoP-forløb. Psykologen beskriver Michelles meget lave score i en kognitiv test af arbejdshukommelse. Hun fortæller teamet om, hvad arbejdshukommelse er, og hvordan man påvirkes af at have dårlig arbejdshukommelse. Hun beskriver bl.a., at barnet har svært ved at huske den information, der bliver givet, og spørger plejeforældrene, om de kan genkende denne type adfærd – det kan de. Plejemoren fortæller, at Michelle bl.a. har meget svært ved at huske de ko-reografier, hun lærer til dans.

Den gennemgående tendens synes at være, at testningen er blevet betragtet som relevant af teamets medlemmer, men at de konkrete resultater i en vis udstrækning overvejende har informeret psykologerne selv og dannet basis for deres rådgivning, og i mindre grad er blevet en delt viden i teamet.

8.1.3.2 Den afsluttende kortlægning

Præsentationen af den afsluttende kortlægning skal give teamet et billede af barnets udvikling gennem forløbet og det fortsatte støttebehov. I mange tilfælde ser vi dog, at psykologerne primært beskriver differencen mellem scorerne fra første og afsluttende kortlægning og kun relativt kort beskriver indholdet af de forskellige test og delprøver, altså hvad det er, de forskellige test måler. Selvom differencerne kommenteres, og positiv udvikling giver anledning til ros og anerkendelse af teamets indsats, gør psykologerne i mange tilfælde kun få eller ikke tydelige forsøg på at anskueliggøre mulige årsagssammenhænge eller relatere udfaldet til teamets oplevelser af barnets udvikling i øvrigt. Teamets afsluttende betragtninger på barnets udviklingsstatus baseres i højere grad på teammedlemmernes observationer af barnet i hverdagen, og samtalerne udvikler sig snarere

rundt om disse beskrivelser end på baggrund af testresultaterne, ligesom sammenhængen mellem beskrivelserne og testresultaterne ikke altid er til at få øje på. Da mange af børnene i de observerede forløb har udviklet sig dramatisk i de kognitive test mellem første og anden kortlægning (både positivt og negativt), er det særlig bemærkelsesværdigt, at resultaterne ikke får mere fylde i teamets betragtninger om barnets udvikling. Samtidig er det påfaldende, at psykologerne ikke i højere grad kommer med vurderinger af årsagerne til, at barnets testscorer har flyttet sig i en bestemt retning. I denne sammenhæng ser vi ligeledes en generel tendens til, at teamene i højere grad forsøger at identificere årsager til fremgang og i mindre grad forsøger at identificere årsager til tilbagegang.

Generelt kan vi konstatere, at kortlægningerne på den ene side har været et yderst relevant bidrag til teamenes arbejde, og at testresultaterne er blevet anvendt i udformningen af LUKoP-planerne. På den anden side illustrerer udfaldet af kortlægningerne også en af de generelle udfordringer med tværfagligt samarbejde og formidling af specialiseret viden på tværs af faggrupper. Det kan generelt være en udfordring for personer inden for discipliner med højt specialiseret faglighed at delagtiggøre personer uden for deres felt i deres viden. Brugen af fagsprog i formidlingen af fag-specialiseret viden er på den ene side nødvendig for at præcisere, hvad der tales om, og den kan bidrage med indsigt og nye perspektiver, men den kan omvendt også skabe utilsigtede barrierer for samtalen, hvis sprogbrugen ikke almengøres.

8.2 Opsummering

Analysen viser først og fremmest, at vejledning og rådgivning i vidt omfang udføres af psykologerne i LUKoP-teamene, og at psykologernes rådgivende funktion fremhæves positivt af de øvrige teammedlemmer. Ofte foregår rådgivningen direkte i forbindelse med udformningen af LUKoP-planen, i særdeleshed omkring potentielle indsatser eller justering af igangværende indsatser, men vejledningen kan også være mere generel, fx i forbindelse med håndtering af bekymrende adfærd.

Psykologerne har også bidraget til, at teamene har udviklet konstruktive samarbejder, særligt i teams, hvor de øvrige teammedlemmer ikke er enige om barnets støttebehov. Teammedlemmerne vurderer generelt teamsamarbejdet og udviklingen af det almene skole-hjemssamarbejde højt i den afsluttende evaluering, hvilket også afspejles i mange af de afsluttende gruppeinterview med LUKoP-teamene.

Vi ser endvidere, at psykologerne formidler kortlægningerne på første og sidste møde i alle teams, og at teamdeltagerne i vid udstrækning oplever, at formidlingen har været givende og relevant. Alligevel har deltagerne svært ved at pege direkte på sammenhænge mellem kortlægningen og den efterfølgende indsats, når de bliver spurgt om dette i gruppeinterview.

Psykologerne anvender under gennemgangen af kortlægningerne generelt mange fagtermer, som i en vis udstrækning synes at være en barriere for, at den viden, som kortlægningen har genereret, bliver tilgængelig for teamet. I stedet synes tendensen at være, at resultatet af testningen overvejende danner basis for psykologernes rådgivning af teamet.

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>klassemtrin:</i>				
2. kortlægning <i>Dato:</i> <i>klassemtrin:</i>				
Forskel				
Fremadrettede anbefalinger:				

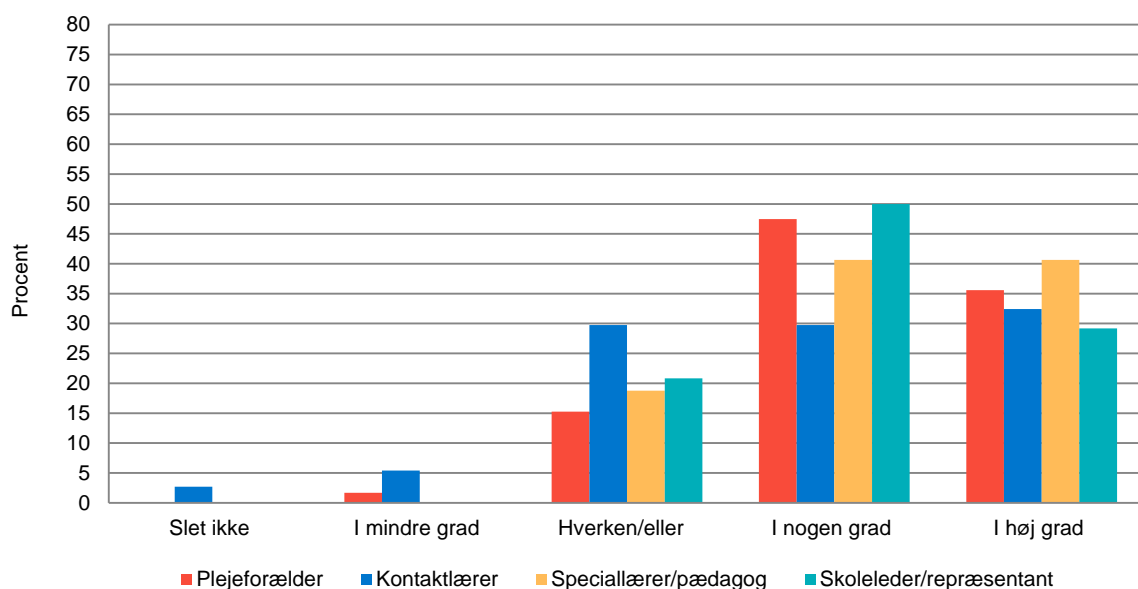
Bilag 2 EVALUERING

I alt har 160 respondenter besvaret evalueringsskemaet. Tre har ikke angivet deres rolle (om de er plejeforælder, kontaktlærer, speciallærer/støttelærer, skoleleder/skolelederrepræsentant, sagsbehandler eller "andet") og indgår derfor ikke i fordelingerne. Kun én enkelt sagsbehandler har deltaget i undersøgelsen, ligesom én respondent har angivet "andet" som rolle. Én har ikke angivet rolle/stilling. Disse indgår derfor heller ikke i nedenstående fordelinger. I alt indgår derfor 155 respondenter, fordelt som vist i bilagstabel 2.1.

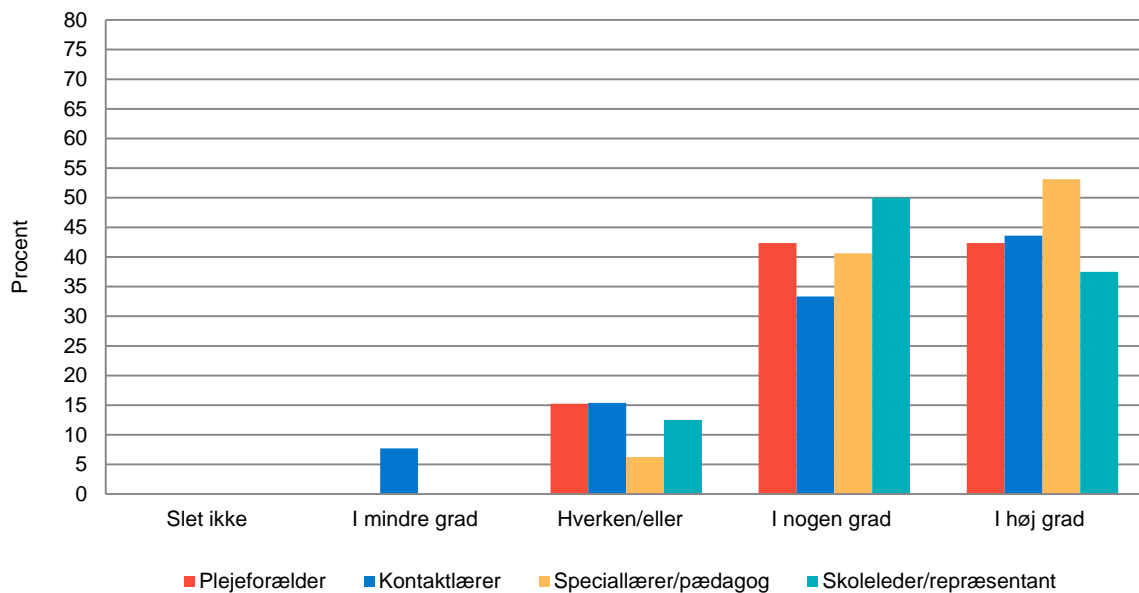
Bilagstabel 2.1 Besvarelser af evalueringsskemaet, fordelt på respondenttyper. Antal.

Respondent	Antal
Plejeforælder	59
Kontaktlærer	40
Speciallærer/pædagog	32
Skoleleder/repræsentant	24
I alt	155

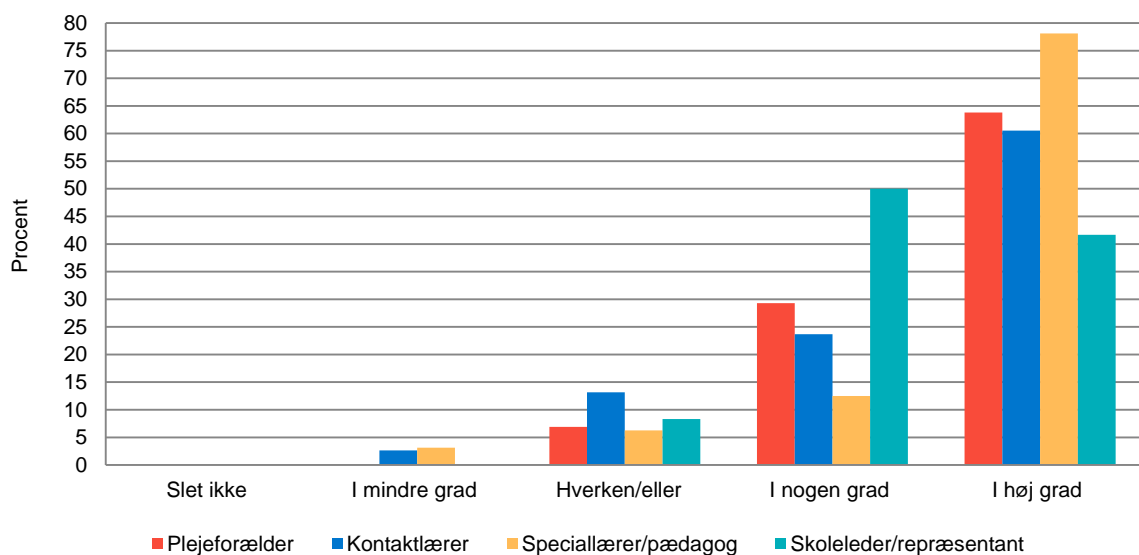
Bilagsfigur 2.1 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Oplever du, at kortlægningen af barnets sociale, kognitive og faglige udvikling i opstarten har haft afgørende betydning for at nå frem til relevante mål og tiltag i LUKoP-planen?" Særskilt for faggrupper. Procent.



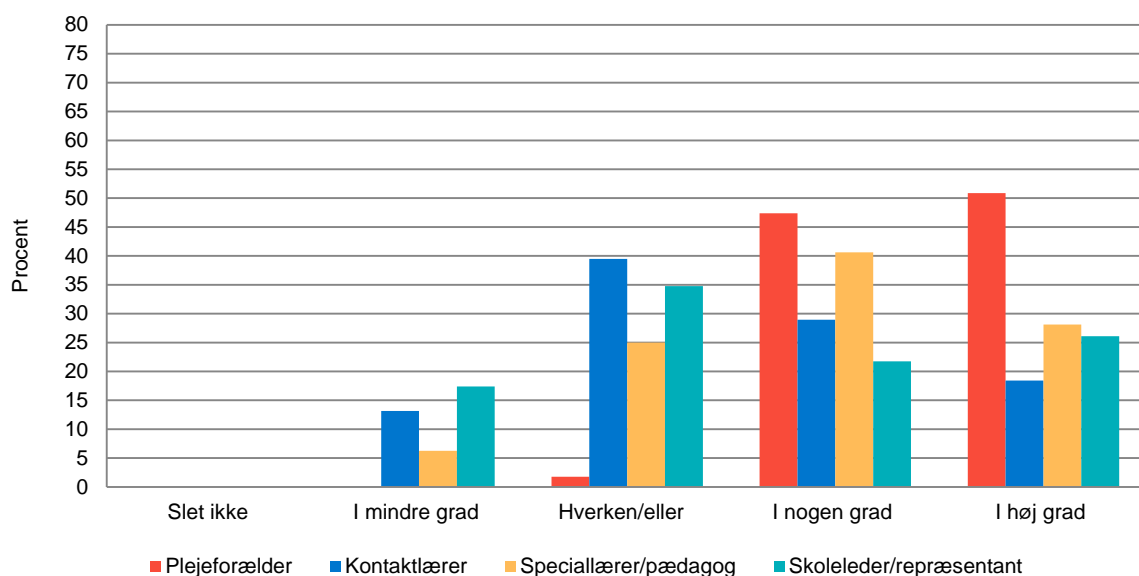
Bilagsfigur 2.2 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Har du været tilfreds med indholdet i de tiltag, der har været iværksat i LUKoP-indsatsen?" Særskilt for faggrupper. Procent.



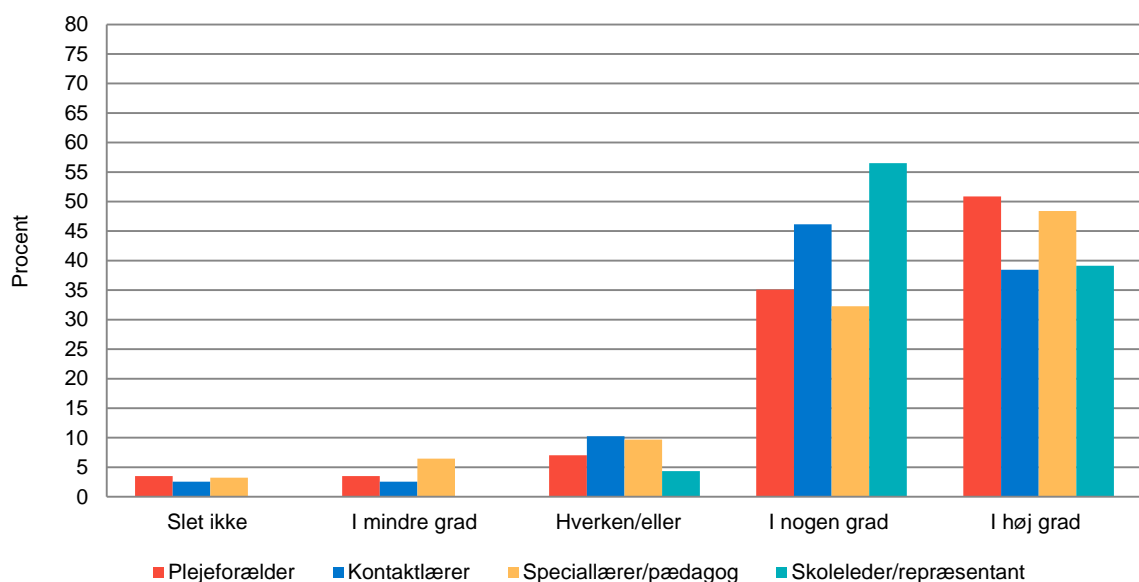
Bilagsfigur 2.3 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Har du generelt været tilfreds med samarbejdet og dialogen i LUKoP-teamet?" Særskilt for faggrupper. Procent.



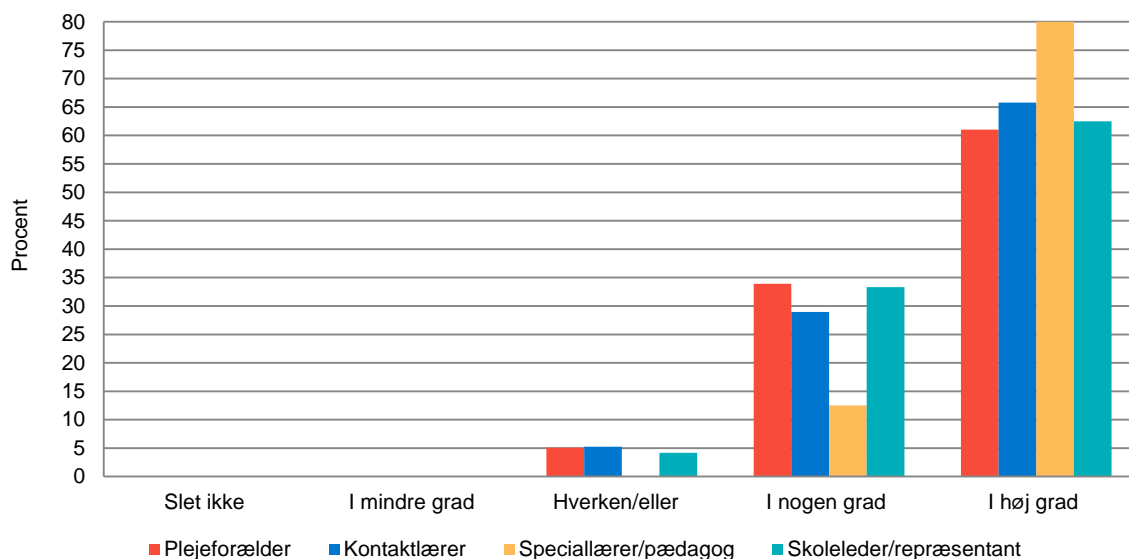
Bilagsfigur 2.4 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Oplever du, at det har været muligt for dig at yde den nødvendige arbejdsindsats? Herunder at deltage i teammøder, udføre planlagte tiltag i LUKoP-planen etc." Særskilt for faggrupper. Procent.



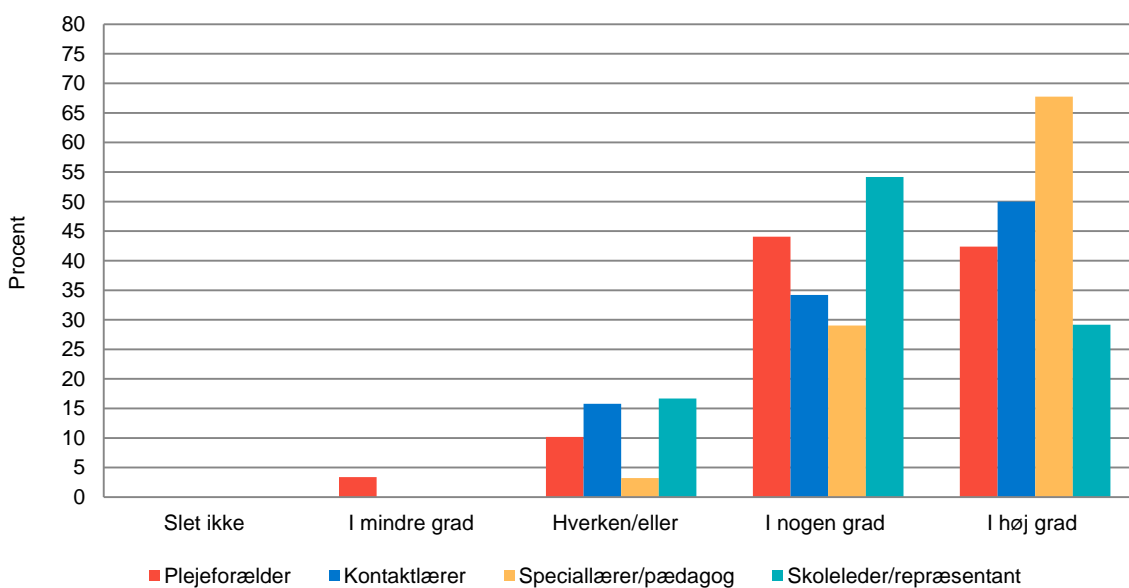
Bilagsfigur 2.5 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Oplever du, at LUKoP-indsatsen har styrket skole-hjemsamarbejdet?" Særskilt for faggrupper. Procent.



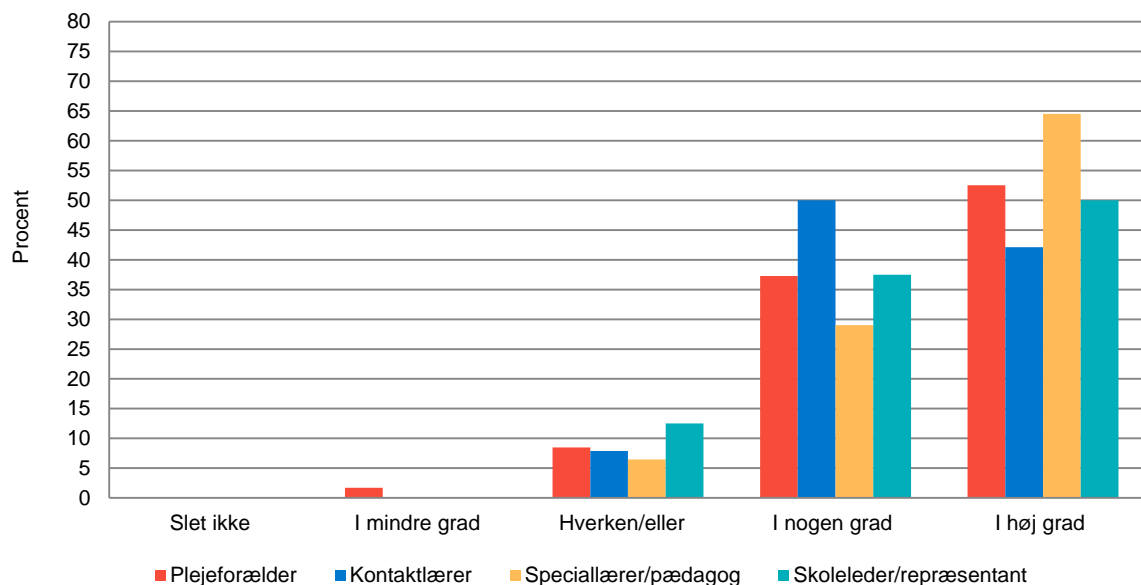
Bilagsfigur 2.6 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at psykologen har fremstillet og formidlet barnets testresultater på en rimelig og forståelig måde? (her menes ikke barnets opnåede resultater, men måden, hvorpå de blev præsenteret af psykologen for teamet på første og sidste møde)". Særskilt for faggrupper. Procent.



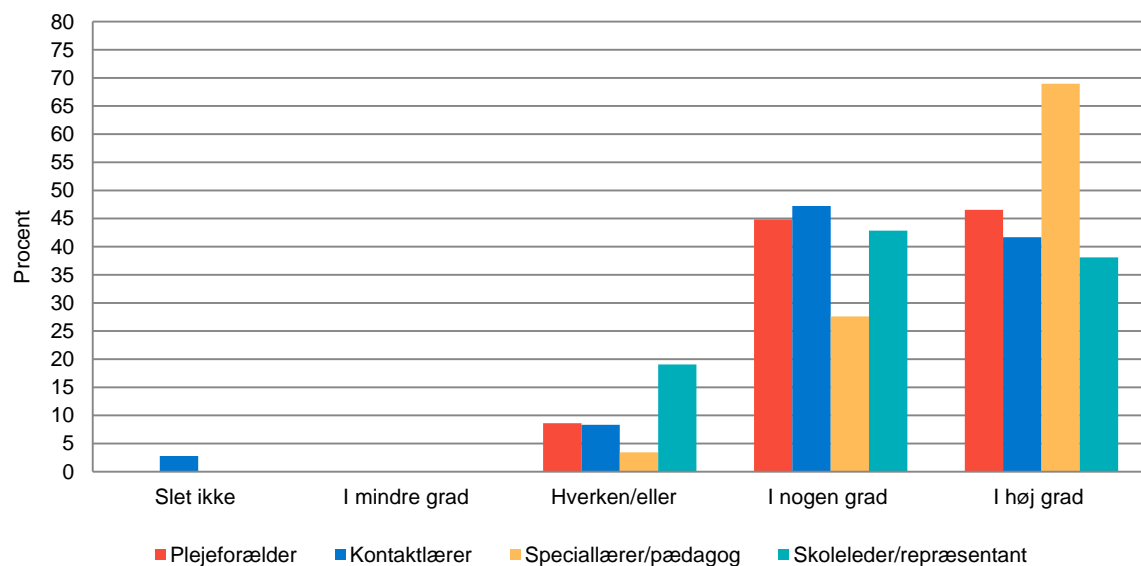
Bilagsfigur 2.7 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at psykologen har bidraget med brugbar ny viden og nye perspektiver på barnet og dets udfordringer?" Særskilt for faggrupper. Procent.



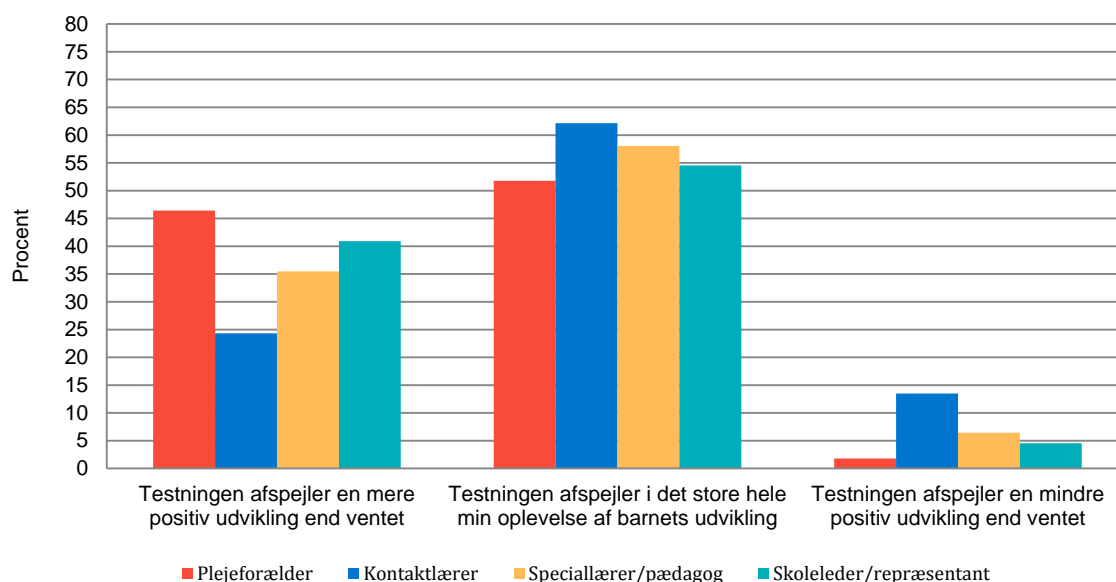
Bilagsfigur 2.8 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at psykologen har sat barnets resurser og styrker i spil?" Særskilt for faggrupper. Procent.



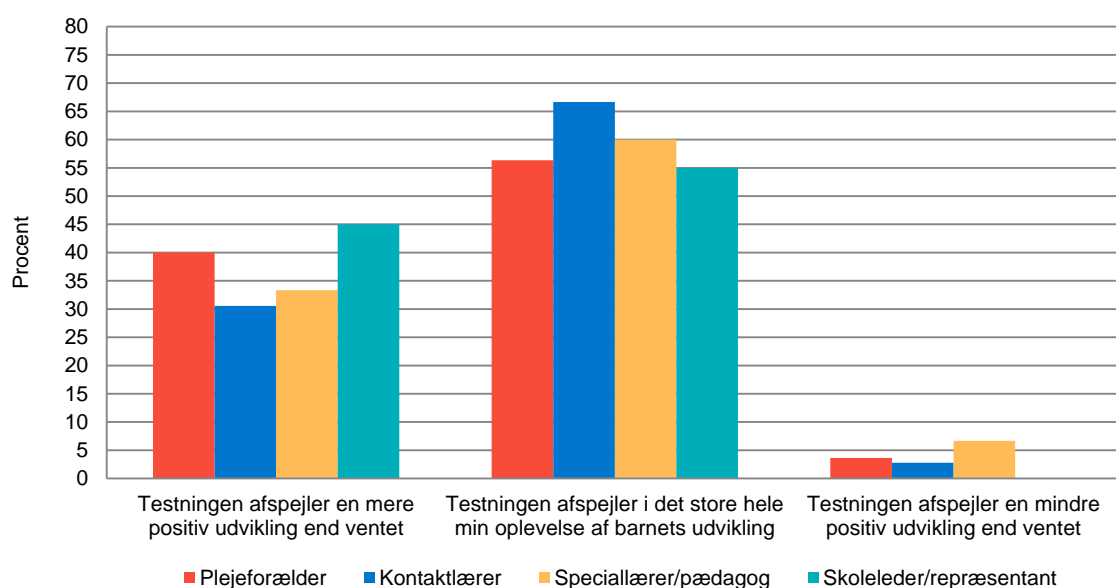
Bilagsfigur 2.9 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at psykologen har givet meningsfuld feedback til barnet i LUKoP-perioden?" Særskilt for faggrupper. Procent.



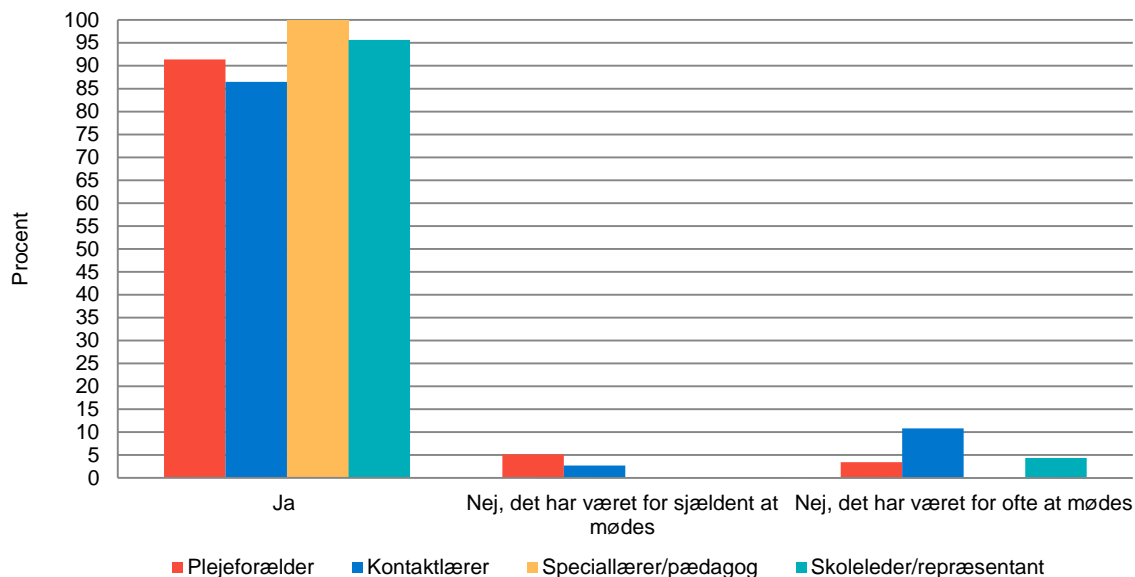
Bilagsfigur 2.10 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Afspejler den afsluttende psykologiske testning samlet set din oplevelse af barnets udvikling gennem LUKoP-indsatsen?" Særskilt for faggrupper. Procent.



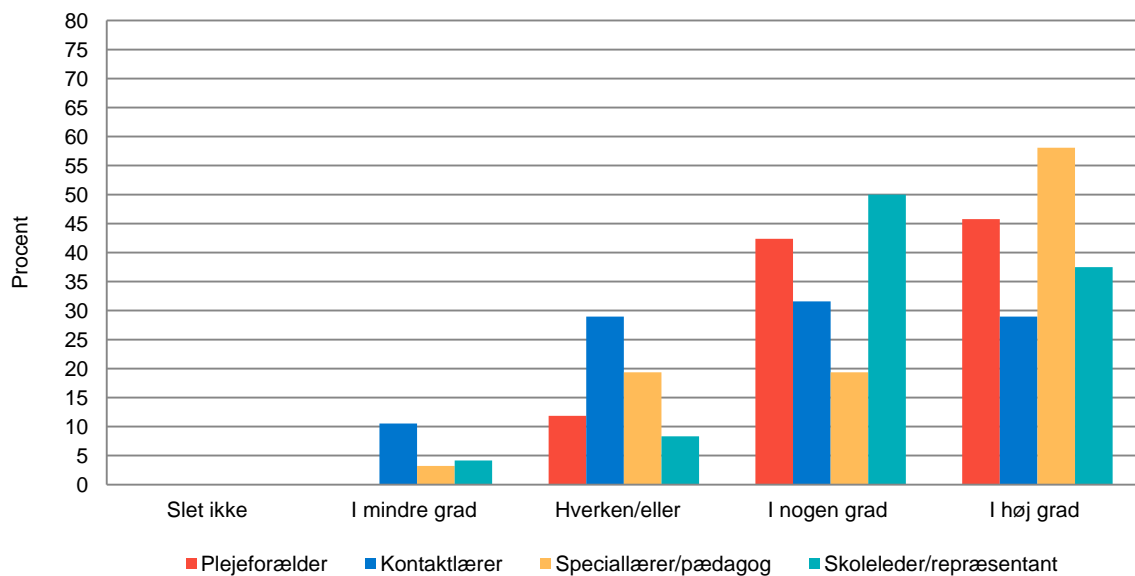
Bilagsfigur 2.11 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Afspejler den afsluttende faglige testning samlet set din oplevelse af barnets udvikling gennem LUKoP-indsatsen?" Særskilt for faggrupper. Procent.



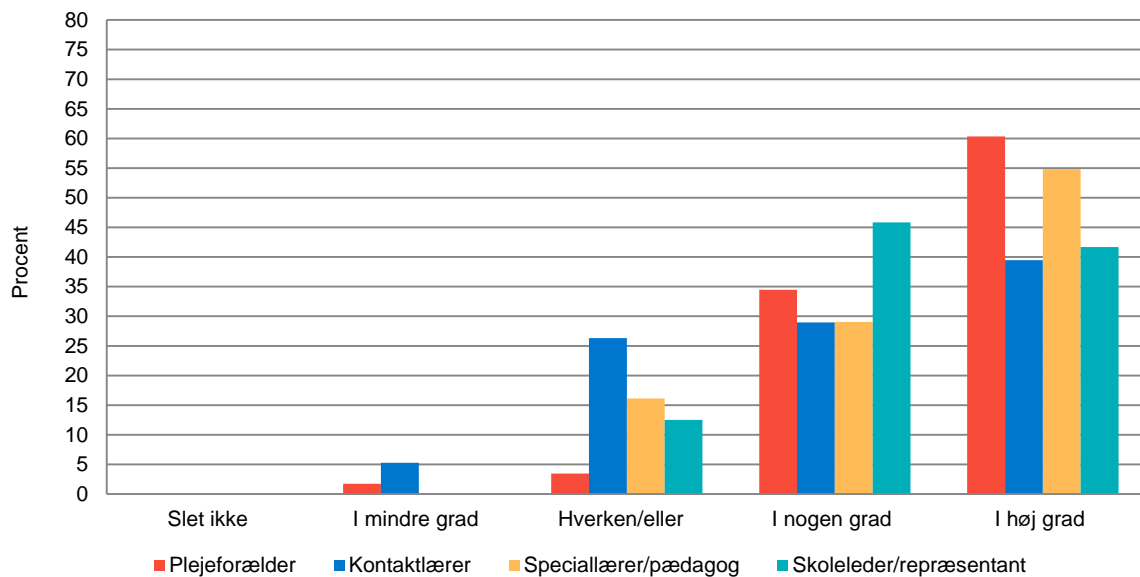
Bilagsfigur 2.12 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Har mødefrekvensen i LUKoP-teamet efter din mening været passende?" Særskilt for faggrupper. Procent.



Bilagsfigur 2.13 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "Synes du, at tids- og resurseforbruget har stået mål med udbyttet af LUKoP-indsatsen?" Særskilt for faggrupper. Procent.



Bilagsfigur 2.14 Teammedlemmer, der har deltaget i evalueringen, fordelt efter besvarelse af spørgsmålet: "I hvilken grad har du overordnet set været tilfreds med at arbejde med indsatsen 'LUKoP for skolen'?" Særskilt for faggrupper. Procent.



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), 2489-2497.
- Berridge, D. (2012): "Educating young people in care: What have we learned?" *Children and Youth Services Review*, 34 (6), 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, 41-53.
- Cashmore, J. & M. Paxman (1996): *Wards Leaving Care A longitudinal study*. Sydney, NSW: Department of Community Services.
- Clausen, S. & L.B. Kristofersen (2008): *Barneverns klienter I Norge 1990–2005: En longitudinell studie*. Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport 3/08.
- Courtney, M.E. & A. Dworsky (2006): "Early Outcomes for Young Adults transitioning from Out-of-Home Care in the USA." *Child and Family Social Work*, 11, 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, 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.
- Eiberg, M., L.K. Andersen & C.S. Sonne-Schmidt (2017): *Skolestøtte til børn I familiepleje – delrapport I: Et effektstudie*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Eiberg, M. & L.K. Andersen (2017): *Skolestøtte til børn i familiepleje – delrapport III: En manual til LUKoP-modellen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- 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, 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, 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), 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, 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, 1084-1091.
- Frey, J. H. & A. Fontana (1991): "The group interview in social research." *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187.
- Halkier, B. (2008): *Fokusgrupper*, 2. udg. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Jackson, S. & C. Cameron (2012): "Leaving care: Looking ahead and aiming higher." *Children and Youth Services Review*, 34(6), 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), 493-516.
- 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.
- 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. & T. Jørgensen (2017): *Anbragte børn og unges trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 17:01.
- Miller, M., R. Flynn & G. Vandermeulen (2008): *Looking after children in Ontario: Good parenting, good outcomes. Ontario Provincial Report (Year Six). Reports for 0–4, 5–9, 10–15, and 16–20 year olds*. Ottawa, ON: Centre for Research on Educational and Community Services, University of Ottawa.
- Nielsen, A.M., K. Callesen & T. Attwood (2002): *KAT-KASSEN: Kognitiv Affektiv Træning, 1. udgave*. København K: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, A.M., K. Callesen, T. Attwood & M. Ellermann (2016): *KAT-KASSEN: Kognitiv Affektiv Træning, 2. udgave*. København K: Dansk Psykologisk Forlag.
- 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), 44-56.
- Tordön, R., B. Vinnerljung & U. Axelsson (2014): "Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study." *Adoption & Fostering*, 38(1), 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, 979–994.

Vinnerljung, B. (1996): *Fosterbarn som vuxna*. 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), 144-155.

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), 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, 1459-81.

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD