

Skolprojekt inom Familjehemsvården



Projektrapport SkolFam[®]2

Ett forskarstött
samverkansarbete mellan
Norrköpings kommun
och Stiftelsen
Allmänna Barnhuset
år 2008 - 2011



Stiftelsen
Allmänna Barnhuset



2012

Projektrapport SkolFam[®] 2

Projektgrupp och författare:

Rikard Tordön
Ulla Axelsson
Celia Nordin Rappestad
Eva Windelhed
Mia Wiman-Olsson

Förord och inledning:

Bodil Långberg
Eva Windelhed
Bo Vinnerljung

* SkolFam[®] är registrerat och namnskyddat av Helsingborgs stad

ISBN 978-91-86759-04-9

Copyright: Stiftelsen Allmänna Barnhuset och författarna

Förord

Både svensk och internationell forskning visar att barn i samhällsvård riskerar att i högre utsträckning än andra barn drabbas av fysisk eller psykisk ohälsa som följd i vuxenlivet. Kunskapen är väl spridd och idag delas intresset för att skapa en optimal skolgång för de familjehemsplacerade barnen av både politiker och tjänstemän.

Skolgången för familjehemsplacerade barn och unga är ett gemensamt ansvar för skolan och socialtjänsten. Skolan har genom sitt grunduppdrag att ansvara för utbildning, socialtjänsten har ansvar att ”verka för en lämplig utbildning” för placerade barn och unga.

SkolFam[®] är en arbetsmodell som bygger på för- och eftermätningar, systematiskt arbete samt ett aktivt samarbete mellan skola, socialtjänst och familjehem. Arbetsmodellen är forskarstödd, vilket kvalitetssäkrar modellen.

Projektet SkolFam[®], Skolsatsning inom Familjehemsvården, startade i Helsingborg 2005 och visade sig redan vid första utvärderingen/uppföljningen vara ett framgångsrikt arbetssätt. Barnens kunskaper inom såväl läsning och ordförståelse som matematik ökade markant. För att få ett större underlag behövdes SkolFam[®]-modellen prövas i ytterligare en kommun.

Norrköpings kommun visade ett stort intresse för detta och var ganska snart beredda att starta SkolFam[®]2, vilket Barnhuset är tacksam för. Barnhusets erfarenheter av tidigare samarbete med Norrköping inom familjehemsvårdsområdet är positivt och det gemensamma arbetet med replikeringen av SkolFam har också varit givande.

I denna rapport beskrivs arbetet och resultaten från SkolFam[®] 2 i Norrköping, vilka, precis som i Helsingborg, är framgångsrika. Projektet har pågått mellan 2008-2011. Här beskrivs också i vilken miljö projektet arbetat och vad som i övrigt krävs för ett kvalitativt bra SkolFam[®] arbete. Vidare redovisas intervjuer med lärare, barn och familjehem om hur man upplevt arbetet i SkolFam[®]. Så här säger ett barn ”Det är jättekul i skolan, att känna att man lyckas. Jag vill verkligen att det ska gå bra. Testerna var inte särskilt jobbiga. Nu kan jag be om hjälp när jag behöver”.

Ett tack till Skolverket som bidrog ekonomiskt till projektet i Norrköping därför att man var intresserad av SkolFams[®] arbetssätt.

Barnhuset uttrycker också ett varmt tack till professor Bo Vinnerljung, som på flera sätt varit ett starkt stöd i arbetet med SkolFam[®]2 i Norrköping. Bo Vinnerljung har i sin forskning tittat på de familjehemsplacerade barnens livsvillkor och utvecklingsmöjligheter och var också en av initiativtagarna till utvecklingen av SkolFam[®] i Helsingborg.

2010 inleddes en nationell spridning av SkolFam[®]. Helsingborg stad, Sveriges Kommuner och Landsting och Barnhuset samarbetar kring detta. Mer information om SkolFam finns på www.skolfam.se

Slutligen hoppas vi att denna rapport ska skapa intresse för familjehemsplacerade barns skolgång, men framförallt bekräfta att familjehemsplacerade barn har samma förmåga och möjligheter som andra barn till en framgångsrik skolgång.

Stiftelsen Allmänna Barnhuset januari 2012

Bodil Långberg

Eva Windelhed

Innehållsförteckning

Förord	4
Inledning	7
Bakgrund	7
- Pedagogiskt snarare än kliniskt	8
Projektets förutsättningar och ramar	9
- Process	9
- Organisation	9
- Samverkan skola och socialtjänst	10
- SkolFam [®] är ett preventivt arbete	10
- Etiska dilemman och överväganden	10
- Att verka i andra kommuner	11
Metod	12
- Arbetsmodell	12
- Testinstrument	12
- Kriterier för urval & bortfall	13
- SkolFam [®] 2 i förhållande till manualen	14
- Statistiska beräkningar	14
- Konkreta insatser till barnen	14
Resultat	15
- Kvantitativa resultat	15
- Intellektuell begåvning	15
- Pedagogiska tester i ämnet svenska	17
- Känsломässig status	17
- Styrkor och svårigheter	18
- Relationsskattning	18
- Adaptiva färdigheter	19
- Matematik	20
- Kvalitativa erfarenheter	20
Diskussion & Reflektion	22
-Diskussion	22
- Förebyggande insatser för en utsatt grupp	22
- Barnens förutsättningar och insatsernas betydelse	23
- Arbetsminnesträning	25
- Barn som vid första kartläggningen presterat bra	26
- Resultatens betydelse för självbilden	26
- Behov av fortsatt forskning och utveckling	27
- Ringar på vattnet i Norrköping	28
- Att tänka på för dig som vill starta SkolFam [®]	28

Referenslista	30
Appendix 1, statistisk data	32
Appendix 2, insatser och aktiviteter	33
Appendix 3, Språkutveckling, läsning och skrivning	35
Några röster med erfarenhet av arbetet med SkolFam®2	38

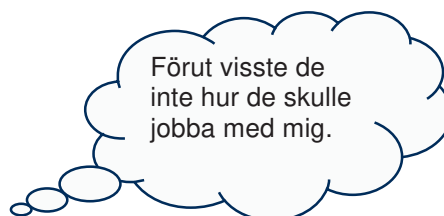
Inledning

Studier från många länder har samstämmigt visat att placerade barn blir lågutbildade vuxna i mycket högre utsträckning än andra barn (t ex Vinnerljung, Öman & Gunnarson, 2005). Svenska registerstudier har breddat och fördjupat bilden rejält (Vinnerljung, Berlin & Hjern, 2010; Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Tideman et al, 2011):

- Barn som växer upp i fosterhem klarar sig generellt mycket dåligt i skolan
- De får sämre skolbetyg än andra barn med samma kognitiva kapacitet
- De får sämre utbildning än andra barn med samma kognitiva kapacitet
- De får sämre utbildning än andra barn med samma betyg från grundskolan
- Jämfört med andra jämnåriga har avsevärt färre vid 26 års ålder reparerat dåliga skolresultat från grundskolan genom att ”komma igen” på gymnasiet eller genom att utnyttja vuxenutbildningen.

Dessa barn har också mycket höga överrisker, jämfört med andra jämnåriga, för en lång rad psykosociala problem i sena tonår och ung vuxen ålder, exempelvis självmordsbeteende, allvarlig psykisk ohälsa, missbruk, allvarlig kriminalitet, bidragsberoende och tonårsföräldraskap. I jämförelser med andra jämnåriga förklaras runt 50 procent av storleken på dessa överrisker för fosterbarn just av den höga förekomsten av dåliga skolprestationer (Vinnerljung et al, 2010; Berlin et al, 2011). Det verkar med andra ord som om dåliga skolprestationer är den starkaste determinanten för dessa barns långsiktiga utveckling.

Men dåliga skolprestationer är vad man kallar för en ”påverkbar riskfaktor” (i kontrast till exempelvis kön). I en nyligen gjord kunskapsöversikt, baserad på internationell forskning i hela världen under 35 år, visade runt 10 av 12 utvärderingar av program/metoder - där man försökt förbättra fosterbarns skolprestationer – positiva resultat (Forsman, 2011; Forsman & Vinnerljung, under tryckning). Det sorgliga var att det internationella forskarsamhället under 30 år bara producerat runt dussinnet sådana studier. Men ett av de framgångsrika programmen var SkolFamförsöket i Helsingborg (Tideman et al, 2011). Det är detta försök som replikerats i Norrköping.



Bakgrund

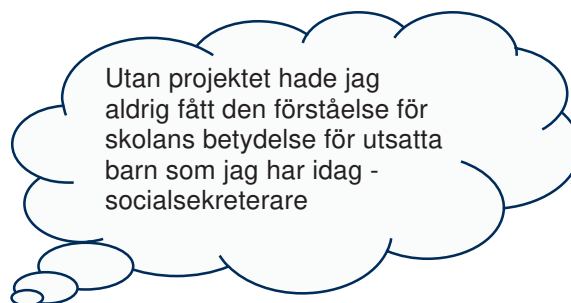
I socialtjänsten och i skolan arbetar vi ofta med tunga problem i vardagen. Vi fattar beslut om omhändertaganden, placeringar och andra insatser. Vi lyssnar till barnets röst och känner ansvar för barn som placerats utom hemmet. Frågor om barnens utbildning hamnar ofta i bakgrunden i samband med placering.

Som socialarbetare har vi ibland kommit med påståenden som till exempel ”oroa dig inte för barnets skolgång, vi har viktigare frågor att lösa innan vi sätter fokus på skolan”. Ett sådant resonemang är givetvis förödande om vi vill uppnå goda resultat i familjehemsvården. Vi bör alltid prioritera utbildning för alla barn och unga och ställa krav på både skolor och familjehem. Att inte prioritera skolarbetet kan lämna barnet i en djup känsla av att ha misslyckats.

Många av de familjehemsplacerade barnen har varit med om skolbyten och omplaceringar i vården. De kan beskriva det som att de haft tur, som fått nya familjehemsföräldrar som ser skolan som något positivt. Familjehemmens förväntningar och deras förmåga att prioritera skolarbetet i vardagen är avgörande för de placerade barnens utbildning och framtidsutsikter. De familjehem

som förmått att stötta barnens utbildning och uppmuntrat dem i skolan har också fått se resultat. Några ungdomar har universitetsutbildning i sikte.

Det strukturerade arbetssätt som SkolFam tillhandahåller fastställer vilka behov och förutsättningar barnet har och vilka insatser som måste till för att kunskapsmålen ska nås.Handledning till familjehemmen är mycket viktig. Redan när familjehemmen rekryteras ska skolfrågor finnas med som en självklar del i familjehemsutredningen. Familjehemsföräldrarna måste ha en positiv inställning till skolan, kunna uppmuntra barnen, ha förmåga att säkerställa att barnen läser och att läxor blir gjorda. Vi är övertygade om att samarbetet mellan lärare, socialsekreterare och familjehem gör det möjligt för barnen att lyckas i skolan. Lösningen är aldrig att barnet ska ta sig i kragen, utan handlar om förändringar i miljön.



Pedagogiskt snarare än kliniskt

SkolFam[®] är ett pedagogiskt arbetssätt. Det innebär att den standardiserade arbetsmodellen utgår från att de barn vi jobbar med, är ett representativt urval ur normalpopulation. Vi som arbetar enligt denna modell letar inte primärt efter kliniska förklaringar till eventuella problem eller svårigheter, som annars är en vanlig del i psykologers och specialpedagogers arbete. Vi letar efter, beskriver och försöker påverka pedagogiskt relevanta förutsättningar för goda skolresultat, hos barn som skulle kunna vara vilket barn som helst i skolan.

Barnen i SkolFam[®] är inte utvalda för att de skulle ha särskilda behov, svårigheter eller omständigheter, utan för att de råkar tillhöra en statistisk grupp i samhället, med högre risker för skolmisslyckanden än andra. Det innebär inte att varje individ i den gruppen har en högre risknivå, men sannolikheten för att riskerna finns där, är större än för andra barn. Vi gör aldrig några antaganden i förväg om att barn i familjehem har varit med om svåra upplevelser, omsorgsbrist eller missbrukande föräldrar, även om sannolikheten för detta rimligtvis är högre än genomsnittet i den här gruppen.

Eventuella kliniska symptom som uppdagas i våra utredande kartläggningar, är oavsiktliga i den meningen att vi inte primärt letar efter dem. Men utreder man barn i en statistisk riskgrupp med normerade instrument så kommer man förr eller senare att hitta avvikelser från den statistiska normen, som indikerar en klinisk problematik. Ett barn kan beskrivas vara ”mentalt frånvarande” stundtals på lektionerna, sova oroligt eller inte vilja sova på natten och själv skatta höga värden i ångestskalan i våra testinstrument. Detta påverkar självklart barnets möjligheter att lyckas i skolan, vilket är vårt primära fokus. Det vore oansvarigt att inte uppmärksamma att detta också är några av flera symptom på posttraumatisk stress. När sådana symptom uppdagas, görs en fördjupad, mer kliniskt inriktad kartläggning och om misstanken om en kliniskt relevant problematik kvarstår, remitteras barnet till sjukvården för eventuellt kompletterande utredning och behandling.

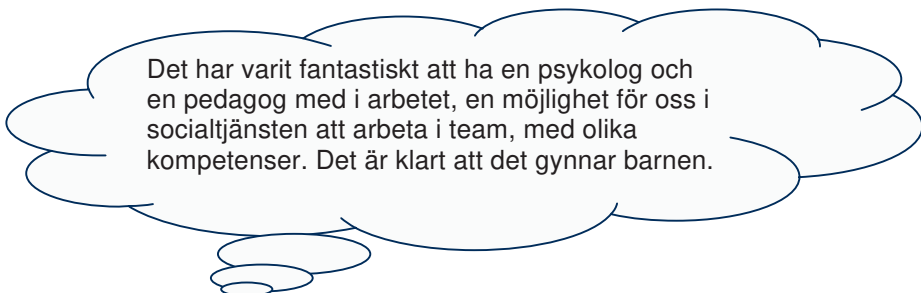
Projektets förutsättningar och ramar

Process

Projekt SkolFam[®] 2 har bedrivits gemensamt av Socialnämnden och Barn- och Ungdomsnämnden i Norrköping. Ledningen har bestått av en styrgrupp och en projektgrupp med ansvariga processtödjare. I styrgruppen har socialdirektör, utbildningsdirektör, Barnhusets kanslichef, samt professor Bo Vinnerljung vid Socialstyrelsen och senare Stockholms universitet, arbetat med att leda SkolFam[®] mot önskat resultat. Styrgruppen har sammanträtt en till två gånger per termin, Projektgruppens medlemmar har vanligen också deltagit i dessa sammanträden.

I projektgruppen har handläggare från Barnhuset, enhetschef vid Familjerätts- och familjehemsenheten inom Socialkontoret, programsekreterare vid Utbildningskontoret, specialpedagog och psykolog i SkolFam[®] 2 ingått. Dessa har arbetat med projektet inom ramen för sina ordinarie tjänster. Projektgruppen har haft ett nära samarbete och dess uppgift har varit att ansvara för samordningen i projektet och att hantera alla de frågor som uppkommer i arbetet. Gruppen har också ansvarat för redovisning av utvecklingen till projektledningen. I det aktiva arbetet med barnen har projektteamets specialpedagog, psykolog och ansvariga socialsekreterare deltagit. Familjehemssekreterare har stöttat familjehemmen.

I januari 2008 startade vi rekryteringen av SkolFam[®]-medarbetare. Vi lade stor vikt vid personlig lämplighet där förmågan att skapa legitimitet var viktig för ett framgångsrikt arbete. Likaså bedömde vi att kommunikativ förmåga liksom ett strukturerat arbetssätt var viktiga egenskaper. Vi sökte teammedlemmar med en positiv inställning, rätt erfarenhet och ett flexibelt förhållningssätt till projektet. Det var också viktigt att våra blivande medarbetare var beredda att arbeta hårt för att nå resultat.



Det har varit fantastiskt att ha en psykolog och en pedagog med i arbetet, en möjlighet för oss i socialtjänsten att arbeta i team, med olika kompetenser. Det är klart att det gynnar barnen.

Organisation

I Norrköpings organisation finns en socialsekreterare för barnet och en familjehemssekreterare för familjehemmet. Såväl social- som familjehemssekreterare bör vara involverade i SkolFam[®]. Socialsekreteraren, med ansvar för barnet, är samordnare i teamet som upprätthåller kontakten mellan barn, föräldrar, familjehem och skola. SkolFam[®]-teamet har organisatoriskt tillhört socialförvaltningen med enhetschef som närmaste chef. Den fysiska placeringen har varit på utbildningsförvaltningen, elevhälsan.

För socialtjänsten i Norrköping har arbetet i SkolFam[®] inneburit ett konkret stöd för socialsekreteraren att hävda barnens behov i skolan. Genom nära samverkan med psykolog och pedagog i teamet har skolfrågorna fått dignitet i vården. Den gynnsamma skolmiljön har täppt till kunskapsluckor och ökat barnens förutsättningar för lärande. För familjehemssekreteraren, som i Norrköping rekryterar, utbildar och stödjer familjehemmet, har SkolFam[®] inneburit en större kunskap om skolans betydelse för placerade barn. Familjehemssekreteraren har skolfrågorna på agendan redan i rekryteringsfasen och har med SkolFam[®]-teamet i Foster PRIDE-utbildningen.

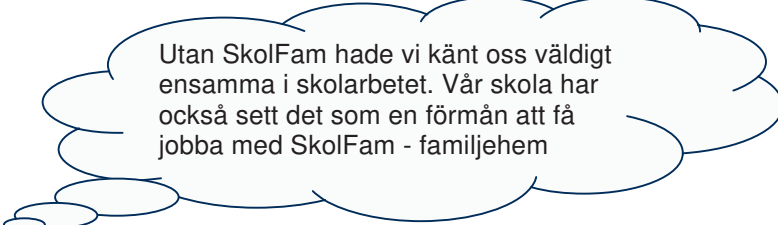
Samverkan skola och socialtjänst

Att stärka familjehemsplacerade barns utveckling är kanske den allra viktigaste av socialtjänstens uppgifter. För att klara den uppgiften behövs modeller för samverkan. Alla myndigheter har skyldighet att samverka. Bestämmelserna finns i 6 § förvaltningslagen och har förtydligats i 5 kap. 1 a § socialtjänstlagen när det gäller barn som riskerar att fara illa.

I Norrköpings kommun finns en utarbetad strategi för samverkan. Det gemensamma ansvaret för barn i riskzonen för ogynnsam utveckling har betonats av den politiska ledningen.

Samverkansarbetet leds av en ledningsgrupp bestående av förvaltningschefer från kommunen, landstinget och polisen. Detta har varit betydelsefullt då SkolFam[®] i allra högsta grad är ett samverkansarbete. Avgörande för att få genomslag för det gemensamma ansvaret i organisationen är att den politiska ledningen och tjänstemannaledningen gemensamt står för budskapet.

Samverkansdagar har genomförts där goda metoder har presenterats. Kommunen har kraftsamlat kring barn med hög frånvaro från skolan. Rutiner har förbättrats och förtydligats t ex för att personal snabbt ska reagera om barn är frånvarande och konkret arbeta för att få eleven tillbaka till skolan så snart som möjligt.



Utan SkolFam hade vi känt oss väldigt ensamma i skolarbetet. Vår skola har också sett det som en förmån att få jobba med SkolFam - familjehem

SkolFam[®] är ett preventivt arbete

SkolFam[®] som arbetssätt är utpräglat preventivt. Detta innebär avgränsningar och ställningstaganden som kan upplevas ovana eller rent av obekväma i förhållande till andra verksamheter. Barnen i SkolFam[®] är utvalda på grund av att de tillhör den statistiskt utsatta riskgruppen barn i familjehemsvård. Vi vet att risken för att dessa barn, som grupp, under sin uppväxt ska misslyckas i skolan är större än den är för andra. På motsvarande sätt finns överrisker för oönskade tonårsgraviteter, missbruk av droger, kriminalitet, suicid och suicidförsök, samt arbetslöshet och bidragsberoende som ung vuxen. Inklusion i SkolFam[®] är i det avseendet ”medvetet blind” för andra faktorer än just tillhörigheten till denna riskgrupp och tar ingen hänsyn till hur barnet fungerar i familjehem och skola i nuläget, så länge barnet bedöms gå att nå via ordinarie resurser och insatser i skolan.

I analogi med hälsovård, som syftar till att minska risken för att behöva sjukvård, är SkolFam[®] ett arbete som syftar till att minska risken för plågsamma och kostsamma insatser från samhället i framtiden. Det kan tyckas oproblemiskt, men för personal i skola eller socialtjänst ställs etiken på sin spets när barn som fungerar väl i skola och familjehem får en insats, som ett annat barn med svåra problem i hemmet eller skolan inte får. I varje fall inte lika snabbt.

Etiska dilemman och överväganden

Vid inklusionen av barn till SkolFam[®] 2 försökte vi använda oss av kriterierna som gällde för SkolFam[®] i Helsingborg 2005 - 2008. Men det visade sig ganska snart att vissa kriterier innehöll en gråskala som vi behövde förhålla oss till. I vårt urval fanns barn med symptom på neuropsykiatriska funktionshinder eller annan problematik, som sannolikt skulle komma att diagnosbestämmas senare. Vi valde ett pragmatiskt förhållningssätt och inkluderade dessa barn, under förutsättning att de gick i och bedömdes fortsätta gå i vanlig klass under de kommande åren.

Barn som under projekttiden har flyttats till hem för vård och boende eller kommundemensam resursgrupp i skolan, exkluderades ur projektet. Den högt specialiserade pedagogik och de omfattande resurser som dessa institutioner besitter, fyller samma funktion av ”skräddarsydd pedagogik”, som annars hade varit den komponent som SkolFam[®] bidragit med i barnens skola.

Ett annat dilemma rör den juridiska och etiska hanteringen av vem som ska ta ställning till om barnet ska få en insats eller inte. Utgångspunkten för arbetet har varit att barnen inkluderas i SkolFam[®] under förutsättning att vårdnadshavare samtycker till detta. Men om vårdnadshavaren inte har gått att nå, har barnets socialsekreterare fått fatta ett beslut för barnets bästa i vårdnadshavares ställe. Detta förfarande har i SkolFam[®] 2 förutsatt att barnet har varit omhändertaget med stöd av lagen med särskilda bestämmelser om vård av unga, LVU. Om barnet varit omhändertaget under frivillighet, med stöd av socialtjänstlagen, har vårdnadshavares skriftliga samtycke om medverkan varit ett villkor för inklusion.

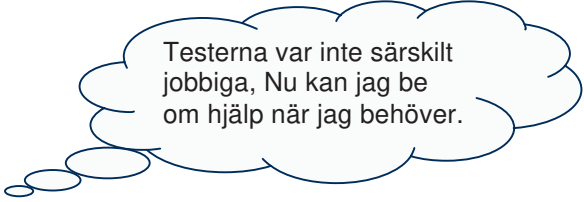
En skillnad mot förfarandet i Helsingborg 2005 – 2008 var exklusion vid överflyttning av vårdnad eller då barnet flyttar hem. I SkolFam[®] 2 exkluderades inte barn ur projektet om vårdnaden flyttades till familjehemmet eller om barnet flyttade tillbaka till föräldern. Vårt etiska resonemang baserades på tanken att risken för svaga skolresultat och ogynnsam utveckling inte automatiskt upphör bara för att vårdnaden flyttas eller barnet flyttar tillbaka till föräldern. Men frivilligheten att delta var naturligtvis lika självklar efter, som innan en eventuell överflyttning av vårdnad.

Ett etiskt dilemma, som framför allt barnens föräldrar har uppmärksammat oss på, är risken för ett socialt eller pedagogiskt stigma till följd av att vara särskilt utvald och föremål för insatser utan att det finns uppenbara behov. Det är självklart att vi har respekterat barnens integritet genom att aldrig aktivt söka kontakt med dem på skolorna. Att barnen har fått välja var de vill att testerna ska genomföras har också varit en självklarhet. Men ändå har vi ibland mötts av barn som rusar mot oss över skolgården, glatt hojtande till kamraterna att ”Det här är Rikard, min SkolFam-psykolog”! Vi behöver förhålla oss öppna för risken att vi genom våra insatser i all välmening kan ge upphov till oavsiktlig påverkan av barnens integritet.

Att verka i andra kommuner

Vi har ofta fått frågan om hur det är att som representant för socialtjänsten i en kommun, komma ut till skolan i en annan kommun och ha synpunkter på hur elevernas intressen tas tillvara. Ur ett juridiskt perspektiv kan det möjligtvis vara en svårighet att socialtjänsten i en kommun verkar utanför kommunens gränser. Men väl på plats i skolan är detta aldrig ett samtalsämne. Ute i verksamheten blir det betydligt mer pragmatiskt än teoretiskt. Rektorer och pedagogers utmaning är att få varje elev att prestera efter bästa förmåga, oavsett om SkolFam[®] är där eller inte. Det som tillkommer med SkolFam[®] är att just denna elevs förutsättningar att lyckas har blivit kartlagda av psykolog, specialpedagog och socialsekreterare och att skolans pedagogiska utmaning kommer att följas och resultaten mätas.

I princip har alla våra skolor tagit sig an denna utmaning som ett sätt att utveckla sin samlade pedagogiska förmåga. Flera har uttryckt vikten av att ha möjligheten till en konsultationsprocess som visserligen rör ett särskilt utvalt barn, men där ett generaliserbart lärande kan befrukta fler elevers och lärares utveckling. I det avseendet har vi inte sett några skillnader mellan att arbeta i hemkommunen eller i skolor utanför kommunen. Inte heller har vi upplevt några skillnader i arbetet med kommunala respektive fristående skolor. Möjligtvis har de fristående skolorna varit mer angelägna att ta del av de föreläsningar och konferenser som vi anordnat i samarbete med Stiftelsen Allmänna Barnhuset.



Testerna var inte särskilt jobbiga, Nu kan jag be om hjälp när jag behöver.

Metod

Arbetsmodell

Inledningsfasen med förarbete varade från mitten av april 2008 till mitten av oktober 2008, då första kartläggning kom igång. Förankringsarbetet i olika organisationer och hos olika personer tog tid, men visade sig vara en god investering.

Arbetsmodellen för projektet SkolFam 2 kan kortfattat beskrivas enligt följande:

- Specialpedagogen och psykologen tar del av handläggande socialsekreterares berättelse om barnet
- Specialpedagogen och psykologen träffar familjehem och skola och informerar om projektet. Vid dessa möten får familjehem och skola berätta om barnet. Barnet får möjlighet att välja var kartläggningen skall ske.
- Kartläggning (T1), psykologiska och pedagogiska tester genomförs.
- Analys, specialpedagogen och psykologen lägger samman och analyserar kartläggningens resultat, därefter diskuterar de dem med socialsekreteraren
- Återkoppling av kartläggningens resultat till skola, familjehem och elev
- Handlingsplan med ansvarsfördelning och konkreta mål utarbetas vid återkopplingsmötet
- Uppföljningsmöten (minst två gånger per termin) med genomgång av handlingsplanen (analys av insatser och behov) sker.
- Kartläggning (T2) två år efter T1, psykologiska och pedagogiska tester genomförs.
- Insatser, kartläggningens resultat och skillnader mellan T1 och T2 analyseras.
- Återkoppling av resultaten till skola och familjehem sker.
- Framtidsplan presenteras och tankar om fortsatt arbete diskuteras.
- Uppföljningsmöten sker minst en gång per termin under resten av grundskoletiden

Psykologen och specialpedagogen etablerade rutiner för journalföring och iordningställde säkra platser för förvaring av den gemensamma dokumentationen av testresultat, mötesanteckningar och liknande både digitalt och i pappersform.

Testinstrument

De testinstrument som användes i projektet, styrdes av vilka testinstrument som användes i projektet SkolFam[®] som Helsingborgs stad genomförde mellan 2005 och 2008 (Tideman, Vinnerljung, Hintze, Aldenius, 2011). Dock gjordes, i samråd med professor Bo Vinnerljung, några justeringar.

WISC-IV

För att mäta intellektuell begåvning användes begåvningsstestet WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children – fourth edition)(Wechsler, 2003). Till WISC-IV användes ett datorprogram för automatiserad poängberäkning, för att minimera risken för fel. Detta test avser att mäta fyra olika aspekter av intellektuell begåvning: verbal funktion, perceptuell funktion, arbetsminne och snabbhet.

Becks Ungdomsskalor

Becks ungdomsskalor (Beck, Beck & Jolly 2004) är ett självskattningsformulär för barn och ungdomar i åldern 7-18 år, med svenska normer för åldrarna 9-18 år. Skalorna avser att bistå i bedömningen av upplevd ångest, depression, ilska, normbrytande beteenden och självbild. Yngre barn får hjälp av testledaren att genomföra självskattningen, genom exempelvis uppläsning.

ABAS-II

ABAS-II (Adaptive Behavior Assessment System-II) är ett skattningsformulär för att skatta barns adaptiva färdigheter. Det sker genom att barnens föräldrar (i vårt fall familjehemsföräldrar) och lärare fyller i formulär där barnens färdigheter i att anpassa sitt beteende i en mängd olika situationer, bedöms. Formuläret avser att beskriva barns förmåga att anpassa sitt beteende i olika kognitiva, sociala och praktiska situationer.

SDQ

Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997; Smedje et al, 1999) avser att kartlägga barns och ungdomars beteenden genom lärar-, föräldra- och självskattningar. Skattningarna återspeglar fem områden: emotionella symptom, uppförandeproblem, hyperaktivitets- och kamratproblem, samt prosocialt (socialt gynnsamt) beteende.

VAS

Visual Analogue Scale (Badia et al, 1999), är en enkel metod för att skatta styrkan i relationen mellan elev och lärare. På ett papper får eleven markera med ett kryss på en omarkerad linje, hur mycket han/hon tror att läraren bryr sig om honom/henne. På motsvarande sätt markerar läraren hur lätt det är att nå fram till eleven kunskapsmässigt respektive känslomässigt. Skalan sträckte sig från ”Inte alls lätt” till ”Mycket lätt” och översattes i efterhand till ett entalsvärde mellan 1 och 14 där ett högt värde representerade en lätthet i att nå fram. VAS-skalan visar om det finns något i samspelet mellan lärare och elev som behöver utredas mer ingående, exempelvis genom klassrumsobservationer.

Läskedjor

Testet Läskedjor (Jacobsson, 2001) består av delarna Bokstavskedjor, Teckenkedjor, Ordkedjor och Meningskedjor. För elever i årskurserna 2 och 3 används bokstavskedjor och ordkedjor. För elever i årskurs 4 till 9 används teckenkedjor, ordkedjor och meningskedjor. Testet avser att bistå i bedömningen av elevers ordigenkänning, ordavkodningsförmåga och läsförståelse.

DLS

DLS används för att bedöma elevers läs- och skrivförmåga. För elever i årskurs 1-2 används DLS Bas (Järpsten, 2004) med deltesterna Läslust, Läsning och Skrivning. För elever i årskurs 2-3 används DLS (Järpsten, 1999) Samma ljud, Ordförståelse, Rättstavning och Läsförståelse. Elever i årskurs 4-6 testas med DLS (Järpsten och Taube, 1997) Rättstavning, Ordförståelse, Läsastighet och Läsförståelse. För elever i årskurs 7-9 finns samma deltest som i årskurs 4-6, men anpassade till en åldersadekvat nivå (Järpsten, 2002).

Magnes matematikdiagnos

Olof Magnes matematikdiagnos (Engström och Magne, 2006), känd som ”Medelsta-diagnos” används. Diagnoserna ger kunskap om elevernas elementära kunskaper i matematik.

Kriterier för urval och bortfall

Barnen i SkolFam[®] 2 är, eller var vid projektstart, placerade i familjehem av Norrköpings kommun. I SkolFam[®] 2 kartlades i den första, utredande kartläggningen 24 barn, jämt fördelade mellan könen. Barnen var i åldrarna 7 till 14 år och gick i grundskolans årskurs 1 till 6 vid starten. Urvalet omfattade alla barn som uppfyllde inklusionskriterierna: att gå i grundskolans årskurs 1 till 6 och att vara familjehemsplacerad av Norrköpings kommun. Exklusion gjordes av barn med funktionshinder som förhindrade vanlig skolgång. Placeringen skulle vara stabil, inte helt ny och det skulle finnas en långsiktig prognos för bedömd vårdtid på åtminstone projektets längd.

Från första urvalslistan exkluderades 11 barn. Sju barn tillfördes i ett senare skede. Orsaker till att barn exkluderades var flera pågående parallella insatser, svår psykosocial och/eller medicinsk situation eller att det inte gick att få vårdnadshavarens medgivande.

Mellan den utredande kartläggningen och den utvärderande kartläggningen har tre barn exkluderats.

SkolFam[®] 2 i förhållande till manualen

För SkolFam[®] i Sverige finns sedan 2010 en manual, som utvecklats av Helsingborgs stad. Innehållet i den manualen har följts i arbetet med SkolFam[®] 2.

De avvikelser som kan noteras i efterhand är främst att alla utom två testsessioner i SkolFam[®] 2 gjordes samlat på en dag vid respektive kartläggning. I manualen beskrivs ett förfarande med separata testdagar för psykologiska respektive pedagogiska tester. Ytterligare en avvikelse var att urvalet omfattade barn i årskurs sex (fyra stycken) i Norrköpings kommun, medan manualen beskriver ett urval från förskoleklass till årskurs fem.

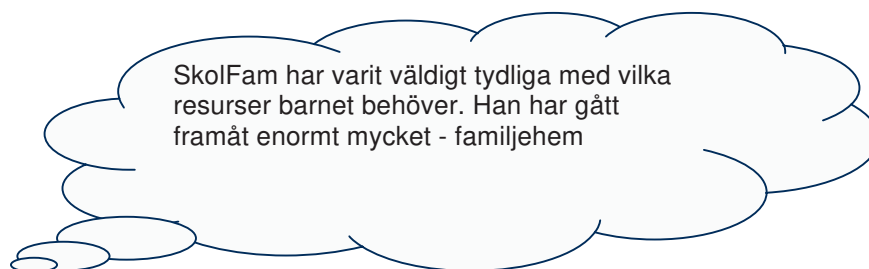
I Norrköping gjordes bedömningen att barn i årskurs sex kunde inkluderas, hellre än barn i förskoleklass. Detta för att kartläggningen av barns språkliga och matematiska färdigheter under året i förskoleklass är svår att göra med tester som ger reliabla och jämförbara mätdata två år senare. I Helsingborgsprojektet 2005 – 2008 ingick barn i åldern 7 till 11 år, inga barn i förskoleklass.

En tredje avvikelse jämfört med det ursprungliga SkolFam[®] projektet i Helsingborg rörde elever med neuropsykiatrisk diagnos eller andra funktionsnedsättningar som föranledde assistentstöd i skolan. Elever med sådana förutsättningar exkluderades i Helsingborgsprojektet, men inkluderades i Norrköpings kommun, förutsatt att eleverna gick i vanlig skola, med undervisning i klass, inte i särskild undervisningsgrupp eller motsvarande. Den principen stöds av manualen, men avviker i förhållande till det ursprungliga SkolFam[®] i Helsingborg, om jämförelser av resultat och erfarenheter skall göras.

Statistiska beräkningar

Data från alla kartläggningar sammanställdes individuellt i ett kalkylark, där differenser mellan kartläggningarna beräknades och presenterades i diagram. Dessa användes i återkopplingen av kartläggningens resultat och framtidsplaner. För den fortsatta statistiska analysen av data användes statistikprogrammet IBM SPSS Statistics.

Förutom beräkningar med medelvärden, differens av medelvärden och differensernas standardavvikelser gjordes signifikansberäkningar med t-test av medelvärden, i syfte att bedöma signifikans.



Konkreta insatser till barnen

Handlingsplanerna för barnen innehöll konkreta insatser för hur de skulle kunna nå sin optimala utveckling både i skolan och i hemmet. Familjehemsföräldrarna, pedagogerna, rektorerna och

ibland kontaktpersonerna var involverade i arbetet och hade ansvar för olika områden. Vid möten på skolorna följdes insatserna och aktiviteterna upp och nya tillkom eller ströks.

Här följer de mest förekommande insatserna:

- Arbetsminnesträning
- Algoritmräkning i matematik
- Ordförråds- och ordförståelsesträning
- Läsförståelsesträning
- Rättstavning och att skriva med ”röd tråd”
- Bevaka och diskutera aktuella händelser
- Arbete med vardagsfärdigheter.

Resultat

Kvantitativa resultat

Förutom medelvärdesförändringar, redovisas även antalet individuella förbättrade, oförändrade och försämrade mätvärden mellan utredande och utvärderande kartläggning. Definitionen om ett värde ska ses som förändrat, är i WISC-IV och ABAS-II om individens mätvärden har förändrats utanför ett konfidensintervall om 90 %. I de pedagogiska testerna med stanineskalen, 1 till 9, definieras ett värde som förändrat, om förändringen är minst två steg på stanineskalen.

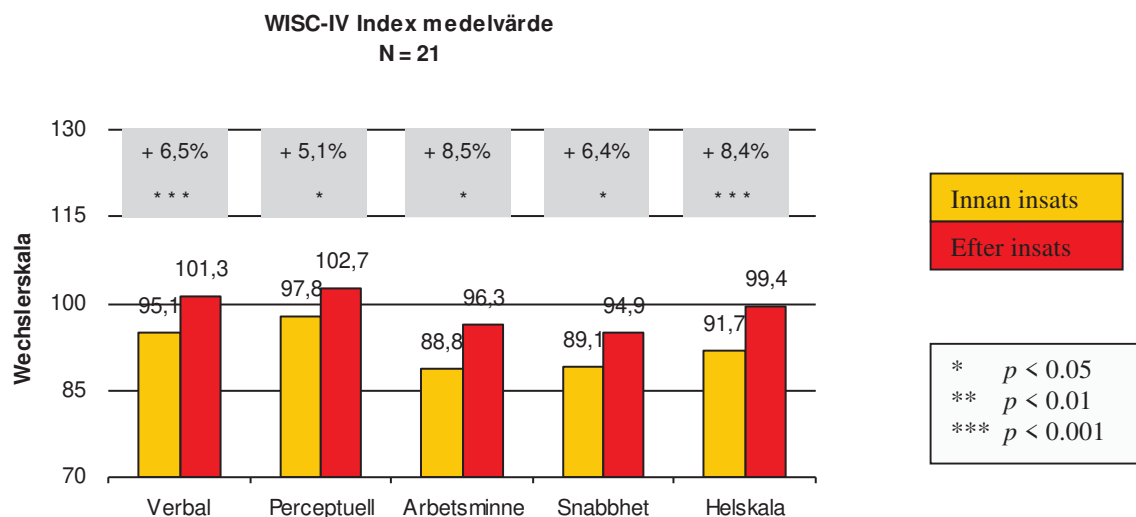
Standardavvikelser och signifikans beskrivs i tabellform i appendix 1.

I SkolFam[®] 2 ingår i urvalet data från som mest 21 individer, vilket leder till att signifikans blir ett trubbigt mått på förändring. Det krävs stora förändringar av medelvärdet, med begränsad spridning för att nå statistisk signifikans i en så liten grupp som 21 individer. Detta innebär att riktning i sambanden, samt hur konsistenta förändringarna är över olika mätvariabler och tid, bör tas med i bedömningen för att få en mer nyanserad återspeglning av verkligheten.

Intellektuell begåvning

Den intellektuella begåvningen, så som den mäts i testet WISC-IV, har ökat inom alla indexskalor och i hela skalans index. Ökningen är i verbalt funktionsindex 6,5 %, perceptuellt funktionsindex 5,1 %, arbetsminnesindex 8,5 % och snabbhetsindex 6,4 %. I hela skalans index är ökningen 8,4 %. Figur 1.

- Verbalt funktionsindex har ökat hos elva och minskat hos en elev. Nio elever har oförändrade resultat.
- Perceptuellt funktionsindex har ökat hos nio och minskat hos två elever. Tio elever har oförändrade resultat.
- Arbetsminnesindex har ökat hos nio och minskat hos fyra elever. Åtta elever har oförändrade resultat.
- Snabbhetsindex har ökat hos sju och minskat hos två elever. Tolv elever har oförändrade resultat.
- Hela skalans index har ökat hos fjorton och inte minskat hos någon elev. Sju elever har oförändrade resultat.

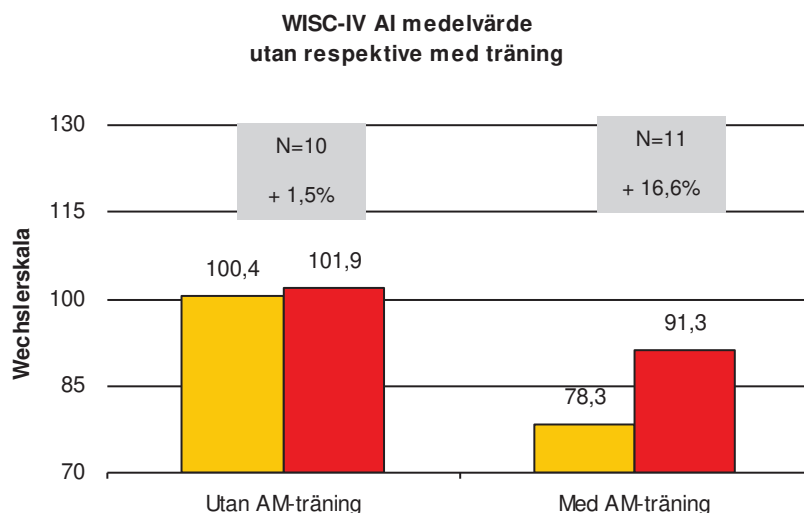


Figur 1. Medelvärden för utredande, respektive utvärderande kartläggning av intellektuell begåvning

Utfall av arbetsminnesträning

För barnen som vid den första kartläggningen får ett lågt resultat i arbetsminnesindex, rekommenderas systematisk datorbaserad arbetsminnesträning. De 11 barn som får arbetsminnesträning ökar i medel 13,0 skalsteg på Wechslerskalan (+ 16,6 %). Studeras ökningen i arbetsminnesindex för de 10 barn som inte får datorbaserad arbetsminnesträning, är medelökningen 1,5 skalsteg på samma skala (+ 1,5 %). Skillnaden mellan de två grupperna är signifikant. Figur 2.

En tendens till utfall av arbetsminnesträningen kan ses även i matematikdiagnoserna, men inte i någon annan av de variabler som ingår i studien, figur 7.

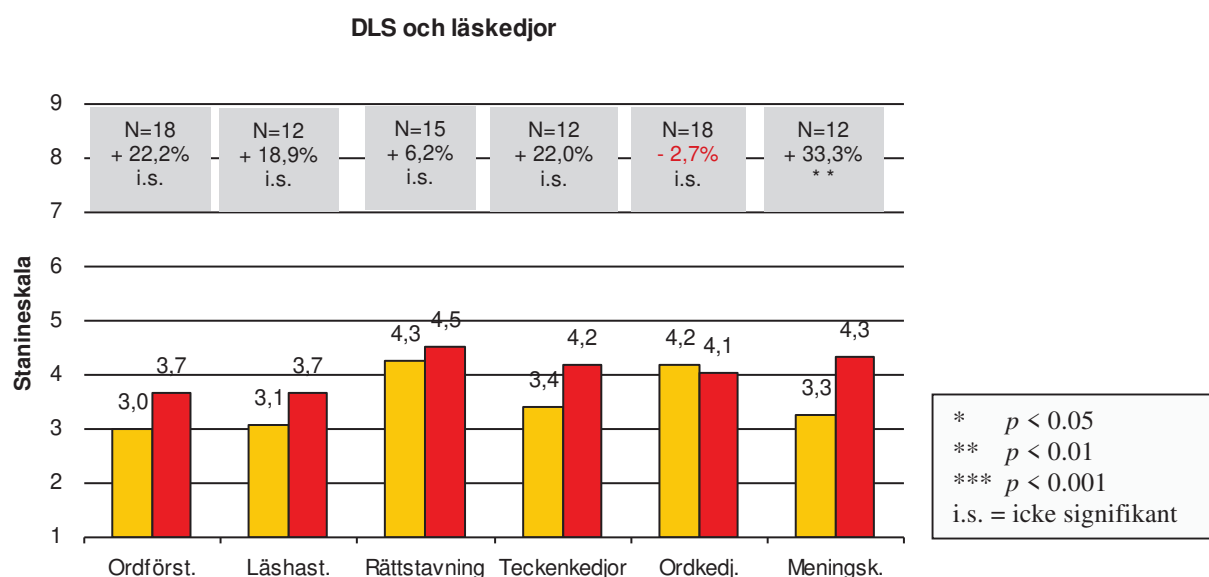


Figur 2. Utfall av arbetsminnesträning, mätt med WISC-IV arbetsminnesindex

Pedagogiska tester i ämnet svenska

Resultaten i de pedagogiska testerna anges i stanineskalan 1 – 9. Eftersom flera av de pedagogiska testerna inte är samma vid olika årskurser i grundskolan, blir antalet jämförbara mätvärden färre än de psykologiska testerna och matematikdiagnoserna. Detta leder till krav på större samstämmighet och medelvärdesskillnad, för att resultatet ska ses som signifikant. Det är endast resultaten i *Meningskedjor* + 33,3 % som är statistiskt signifikanta. Fyra barn får förbättrade mätvärden i testet *Meningskedjor* och åtta barn har oförändrade mätvärden. Inget barn får försämrade mätvärden.

DLS Ordförståelse genomförs av 18 elever och där är förändringen + 22,2 %. I *DLS Läsastighet med läsförståelse* indikerar medelvärdena, + 18,9 % att eleverna har utvecklats, även om antalet, 12, är för litet och spridningen för stor för att resultatet ska vara signifikant. *DLS Rättstavning* görs av 15 elever och resultaten indikerar en försiktig ökning om 6,2 %. I *Teckenkedjor* noteras en medelvärdesökning från stanine 3,4 till 4,2 (+22,0 %). I *Ordkedjor*, som genomförs av 18 elever, noteras en antydning till tillbakagång från stanine 4,2 till 4,1 (-2,7 %). Figur 3



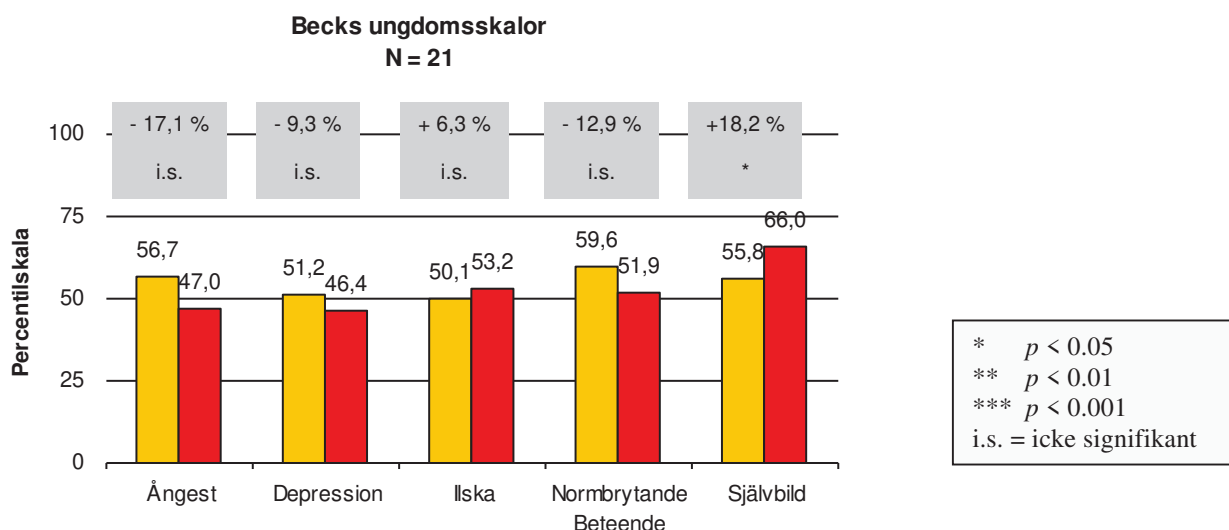
Figur 3. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning av de pedagogiska testerna.

Känslomässig status

Självskattningsformuläret Becks Ungdomsskalor, vars skala uttrycks i percentiler, visar en stor bredd i hur barnen själva uttrycker sitt känslomässiga mående. Sju barn har värden över den 90:e percentilen i någon av de fyra första indexen, som markerar symptom på känslomässigt lidande.

I den andra, utvärderande kartläggningen är standardavvikelsen fortfarande stor. Här har åtta barn mycket höga nivåer, över den 90:e percentilen i någon av skalorna för känslomässigt lidande. Fem av dessa åtta testresultat kommer från samma individer i bägge undersökningarna.

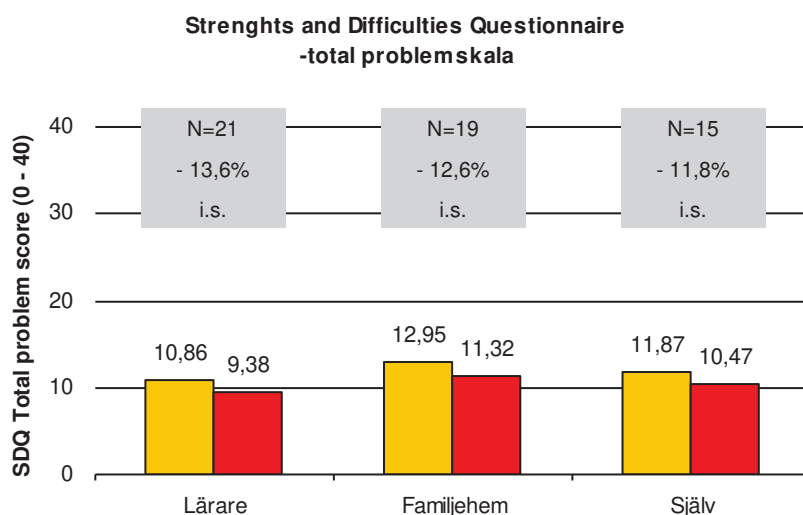
Den femte skalan i Becks inventorium, självbild, visar en medelvärdesökning från 56:e till 66:e percentilen (+18,2 %). Två barn beskriver mycket låga värden, under 10:e percentilen. Figur 5.



Figur 5. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning av Becks ungdomsskalor.

Styrkor och svårigheter

Skattningsformuläret SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire visar förbättrade medelvärden i lärarskattningarna, familjehemsskattningarna och i barnens självskattningar. I lärarbedömningen minskar medelvärdet i totalskalan 1,48 skalsteg, -13,6 %. I familjehemsbedömningen minskar medelvärdet i totalskalan 1,63 skalsteg, -12,6 %. I barnens självskattning minskar medelvärdet i totalskalan 1,4 skalsteg, -11,8 %. Ingen av förändringarna är statistiskt signifikant. Figur 6.

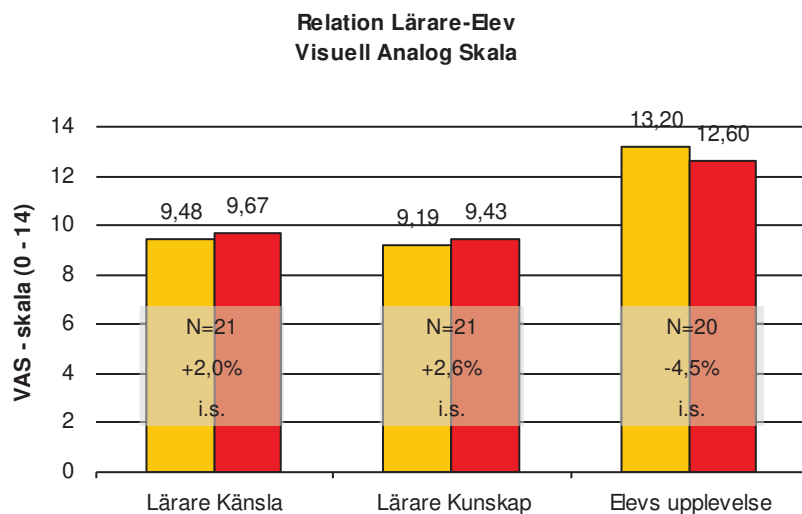


Figur 6. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning av SDQ lärarskattning, familjehemsskattning och barnens självskattningar.

Relationsskattning (VAS-skalan)

Resultaten indikerar att relationen i medeltal på gruppnivå är stabil, med marginella, icke signifikanta skillnader över tid. Medelvärdet av lärares skattning av känslomässig relation har ökat 0,19 skalsteg, +2,0 %, vilket inte är en signifikant förändring. Medelvärdet av lärares skattning av kunskapsmässig relation har ökat 0,24 skalsteg, +2,6 %, vilket inte heller är en signifikant

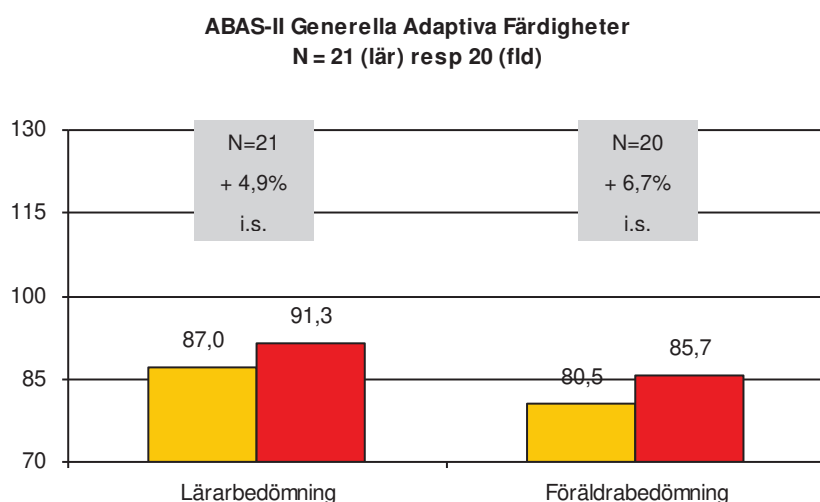
förändring. Elevernas skattning av hur mycket de uppfattar att läraren bryr sig om dem har minskat 0,6 skalsteg, - 4,5 %. Inte heller detta är en signifikant förändring. Figur 7.



Figur 7. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning av relationen. Lärarnas skattning av hur lätt de når fram till eleven känslomässigt, kunskapsmässigt, samt elevernas skattningar av hur mycket de tror att lärarna bryr sig om dem.

Adaptiva färdigheter

Adaptiva färdigheter, så som det mäts i skattningsskalan ABAS-II, visar låga medelvärden i den utredande kartläggningen. Vi kan också notera en skillnad mellan lärarskattningarna och familjehemsskattningarna, där familjehemmen bedömer att barnens kognitiva och sociala färdigheter är lägre än i lärarnas motsvarande skattning. Vid den utvärderande kartläggningen har medelvärdena i totalskalan ökat 4,3 skalsteg, + 4,9 % i lärarbedömningarna och 5,2 skalsteg, + 6,5 % i familjehemmens bedömning. Ingen av dessa medelvärdesförändringar är signifikanta. Figur 8.



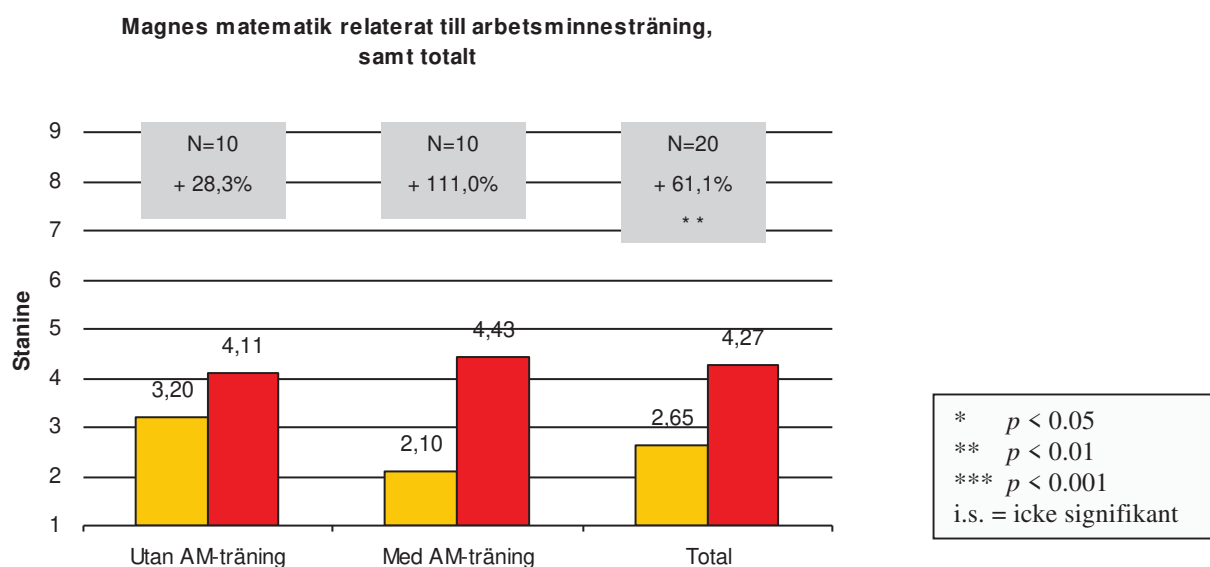
Figur 8. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning av ABAS-II, totalskalan Generella Adaptiva Färdigheter.

Matematik

Barnens resultat på matematikdiagnoserna i Olof Magnes test i den utredande kartläggningen är låga och avslöjar omfattande kunskapsluckor. Uttryckt i stanineskalan, 1 – 9, är medelvärdet 2,65, klart under genomsnittet. Tio barn har staninevärde 1 och tre har stanine 2 efter den utredande kartläggningen. Figur 9.

Medelvärdet i den utvärderande kartläggningen har ökat till 4,27. Ökningen är signifikant, + 61,1 %. Tre barn ligger vid den utvärderande kartläggningen kvar på nivån stanine 1, ingen på stanine 2. Ett barn har försämrade testvärden, sex barn har oförändrade resultat och 13 barn har förbättrade resultat.

Uppdelat i grupper med avseende på om eleverna fått datorbaserad arbetsminnesträning eller inte, kan tendenser till skillnad ses. Antalet elever är dock för litet för att några statistiska slutsatser ska kunna dras från denna enskilda studie, utan ska ses som en del av en tänkbar analys av aggregerad data från flera SkolFam[®]-projekt.



Figur 9. Medelvärden utredande, respektive utvärderande kartläggning Olof Magnes matematikdiagnos.

Matten är lite svår men den var ännu jobbigare förut. Jag tror att jag kommer att klara den.

Kvalitativa erfarenheter

Arbetet med SkolFam[®] 2 har givit ringar på vattnet i olika delar av organisationen och i skilda sammanhang, vilket bland annat har lett till en ökad dialog mellan familjehem och skola, en öppnare

attityd, större förståelse för varandras verksamheter och ett mer fokuserat pedagogiskt stöd till barnet.

Barn, som fått arbetsminnesträning, har själva märkt att de fått en förbättrad koncentrationsförmåga och förmåga att hejda impulsiva beteenden. Detta har även deras lärare och familjehemsföräldrar uppmärksammat.

Några barn som vid första kartläggningen visat goda resultat, har i andra kartläggningen inte lyckats lika bra. Handlingsplanen för dessa barn måste innehålla konkreta metoder för lärande och utveckling från deras nivå.

Lärare har signalerat till SkolFam[®]-personalen när barnen tappat fokus på skolarbetet. Skolpersonal, förälder/familjehem, socialsekreterare och barn har då omedelbart träffats och den negativa trenden har kunnat brytas. Barnen har fått insikt om att alla vuxna i deras nätverk reagerat, brytt sig om, och funnits till hands för att hjälpa honom eller henne att komma tillrätta med studiesituationen.

Barnen kan ha kommit på god väg in i grundskolan med omfattande kunskapsluckor i något ämne. Det kan vara svårt och ibland upplevas stigmatiserande för eleven att börja med grundläggande färdighetsträning i exempelvis matematik eller läsning. Vår erfarenhet är att den träningen har varit helt nödvändig. När kunskaperna och färdigheterna väl etablerats, har barnen utvecklats snabbt i ämnet. Att täta till luckorna i matematik är nödvändigt för att matematik”bygget” ska ha en stadig grund att stå på, för att ge barnet självförtroende, motivation och en positiv attityd till matematik. Vi har rekommenderat algoritmräkning (uppställningar), för elever med svagt arbetsminne. I algoritmräkning, som är automatiserad, har elever färre samtidiga komponenter att hålla i minnet, det leder till fler lyckade uträkningar.

Kartläggningen av barns kunskaper och förutsättningar för lärande med standardiserade testinstrument, har lett till att kunskapsluckor upptäckts. Kunskapsluckor, som kanske inte annars hade blivit synliga, beroende på att vissa barn utvecklat strategier för att dölja sina svårigheter. Kartläggningen har gjort klart för pedagoger och familjehemsföräldrar vilka luckor just deras barn haft, och hur de har kunnat åtgärdas, ofta utan att extra resurser tillförts.

Genom regelbundna uppföljningsmöten, i snitt två gånger per termin, har familjehem, lärare och ibland föräldrar fått tillfälle att träffas och samarbeta kring barnets utveckling. En arbetsallians har skapats, där alla haft möjlighet att ge/få råd, ställa frågor, informera, dela med sig av idéer och kunskaper, vilket skapat ett positivt samarbetsklimat. Pedagogisk personal kan ha upplevt en viss förväntan att visa resultat, eftersom barnets kunskapsutveckling kontinuerligt följts upp.

När socialtjänsten planerat för ett barns hemflytt till föräldrar efter en familjehemsplacering, har barnet ”flyttat hem mentalt” från det tillfälle det informerats om planerna. Skola och familjehem har behövt arbeta aktivt med konsekvenserna av förhandsbeskedet, då barnet inte längre vårdat sina kamratrelationer, sitt skolarbete eller sina fritidsaktiviteter.

Diskussion och reflektion

Diskussion

De goda resultat som Helsingborg stad (Tideman, Vinnerljung, Hintze, Aldenius, 2011) rapporterade, bekräftas i vår studie. En fokuserad insats med valida kartläggningsinstrument och pedagogiska insatser gav mätbara positiva resultat.

Barnens intellektuella begåvning, så som den mäts i testet WISC-IV, ökade inom alla indexskalor och i hela skalans index. Speciellt vill vi framhålla den signifikanta ökningen av arbetsminnesindex för barnen som fick datorbaserad arbetsminnesträning.

En tendens till statistiskt signifikant utfall av arbetsminnesträningen kunde vi se i matematikdiagnoserna, där medelvärdet för barn som fått datorbaserad arbetsminnesträning ökade med 111 %, att jämföra med medelvärdet för samtliga barn, där ökningen i matematik var 61 %. Skillnaden mellan grupperna var stor, men på grund av att det bara var 11 barn i träningsgruppen, var antalet i praktiken för litet för att en signifikansanalys skulle vara meningsfull.

SkolFam[®] i Helsingborgs stad såg inte motsvarande starkt positiva förändring i elevernas matematikutveckling. Orsakerna till detta vet vi inte, men en fortsatt analys av skillnader i resultat och insatser mellan fler SkolFam-projekt, kommer att berika kunskapen inom detta område i takt med att fler genomgår två kartläggningar.

Då räknekunskaper är den starkaste prediktorn för framtida goda skolprestationer, enligt Duncan (i Forsman, 2011), så inger våra resultat i matematik stora förhoppningar om att barnen i framtiden ska lyckas bra i skolan.

I de pedagogiska testerna i ämnet svenska var resultaten överlag positiva, där testet Meningskedjor sticker ut som signifikant. Övriga tester indikerar att barnen utvecklats, men antalet barn i varje test var för litet och spridningen för stor för signifikanta resultat.

När det gäller känslomässig status, mätt med självskattningsformuläret Becks ungdomsskalor, framträder skalan för självbild med en medelvärdesökning på 18 %, en signifikant ökning.

Förebyggande insatser för en utsatt grupp

Att det tar lång tid att få en fungerande samverkan är de flesta väl införstådda med. Enligt vår uppfattning tar det flera år för att få samverkan att fungera. När samverkan väl är upparbetad har den ofta stort värde för den dagliga verksamheten och inte sällan leder den till kompetensutveckling, både inom den egna verksamheten och gentemot respektive huvudman. Vi är fast övertygade om att samverkan också måste underhållas för att strukturer och arbetsmodeller ska bevaras.

Resultaten i SkolFam[®] inger hopp. Det går att påverka skolresultaten för de familjehemsplacerade barnen. En ny familjemiljö är inte tillräckligt som skyddsfaktor för placerade barn, men med strukturerade metoder kan skola och socialtjänst ge barnen stöd till goda resultat. En ökad styrning på nationell nivå och en lägstanivå på viktiga områden som skolgång och hälsa borde vara en självklarhet. Idag ställs höga krav på utbildning och de allra flesta barn fullföljer grundskola och gymnasieutbildning. Hur många av SkolFam[®]-barnen som kommer att fullfölja sina studier och gå vidare till högskola vet vi inte. Vi hoppas att våra uppföljningar kommer att visa att flertalet ungdomar befinner sig på samma utbildningsnivå som sina kamrater.

Vi anser att SkolFam[®] som utvecklingsarbete visat på flera viktiga slutsatser. Familjehemsplacerade barn och deras skolgång måste vara ett högprioriterat område i kommunerna. Det är samhällsvårdade barn det handlar om. Ingen grupp kan vara viktigare att arbeta med. Det konkreta arbete som görs för att förbättra de särskilt sårbara och socialt missgynnade barnens skolresultat har stor betydelse för deras framtid. Det är socialtjänstens och skolans gemensamma ansvar att ge det stöd som behövs. Hur vi klarar det arbetet blir avgörande för hur de familjehemsplacerade barnens liv kommer att gestalta sig.

Barnens förutsättningar och insatsernas betydelse

Vi uppfattade att några barn var rejält överskattade av sina lärare i sina färdigheter, när det gällde läsförståelse. Ett av barnen hade hittat avancerade sätt att dölja sina svårigheter.

Kartläggningen kompletterades av skolan med en läspedagogisk utredning, som bekräftade att läsförståelsen och ordförståelsen var mycket låg.

Flera barn i projektet SkolFam[®] 2 hade svårigheter med läsning, både med läshastighet med läsförståelse. Vi uppfattade att de flesta skolor hade åtgärder att sätta in, när det visade sig att barnen hade svårigheter med läsning och skrivning. Det som förbryllade var, att det ofta inte fanns en grundläggande pedagogisk kartläggning till grund för de insatser som redan var igång. Vi upplevde att de flesta pedagoger och rektorer var tacksamma för att vi gjorde kartläggningen, som synliggjorde kunskapsluckor och som pekade på var insatser behövde sättas in.

Ordförståelsen var svag och ordförrådet magert hos många barn i projektet. Detta förklarar svårigheterna i läshastighet och med läsförståelse. För att komma tillrätta med det rekommenderade vi skolorna att arbeta med MG programmen (datoriserade läs- och stavningsprogram), samtal och högläsning. Vi uppmuntrade även familjehemsföräldrar att läsa med barnen, oavsett ålder, och att tillsammans diskutera vad de läst och vad som stod skrivet ”mellan raderna”. Vi gav tips på högläsningböcker, avpassade efter ålder och intressen, där det fanns mycket att resonera kring.

Många barn hade svårigheter med tids- och rumsuppfattning, världsuppfattning och med begrepp, som anses självklara för barn i en viss ålder att känna till (ex månadernas namn, eget telefonnummer, pengars värde, klockan mm).

Vi rekommenderade rutiner både i skolan och i hemmet för att läsa dagstidning, se eller lyssna på nyhetsprogram och ta del av det som händer i världen. Det utvecklade världsuppfattningen, men även barnens ordförståelse och ordförråd.

När det gällde tidsuppfattning, så rådde vi både skolpersonal och familjehemsföräldrar att börja med att låta barnen överblicka och bedöma tid. (Exempelvis A/ att bedöma hur mycket de kunde hinna på en kvart, B/ göra det de trodde sig hinna, C/ kontrollera om det var en realistisk bedömning.) Det är viktigt att barnen utvecklar förståelsen för olika tidsperspektiv innan de börjar arbeta med klockan och almanackan.

För arbetet med begrepp och kompetenser som anses självklara för barn i en viss ålder, så fick vi börja med de vuxna kring barnen. Det gällde att få dem att förstå att barnen ofta faktiskt inte hade de kunskaper som krävdes, att barnen inte visste hur de skulle göra eller svara. Barnen var alltså inte ute efter att provocera de vuxna. Vi ville få de vuxna att betrakta barnet som yngre än sin kronologiska ålder och utgå ifrån hur man visar och undervisar små barn i just de specifika svårigheter som barnen hade avslöjat.

I matematik var barnens mätvärden i den första kartläggningen låga. Omfattande kunskapsluckor avslöjades när det gällde grundläggande färdigheter. Vid jämförelse med resultaten i arbetsminnestestet såg vi ett samband. Barn med låga testvärden i matematik hade också låga värden i arbetsminnestestet. Slutsatsen blev att vi rekommenderade datorbaserad arbetsminnesträning. Vi förordade också algoritmräkning (uppställning) i matematik för barnen. I algoritmräkning har de färre delar att hålla i minnet, än om de tillämpar ”skriftlig huvudräkning”. Det innebär en mindre belastning för arbetsminnet. Flera barn började med grundläggande färdighetsträning i matematik och med att automatisera algoritmräkningen.

Den första kartläggningen visade att några barn och lärare hade svårigheter i relationen till varandra. Lärarna tyckte att det var svårt att nå fram till barnet kunskapsmässigt eller känslomässigt. Barnen tyckte inte att läraren brydde sig särskilt mycket om henne eller honom. Vi gjorde då observationer i skolan under en dag och skrev ner allt vi såg. Efter analys av det vi observerat så mötte vi pedagogerna för att berätta vad vi hade sett. I samtalet med pedagogerna kunde vi hitta nya förhållningssätt och vägar till att förbättra relationerna.

Vid projektets start var det några elever som inte arbetade i klassrummet tillsammans med sina kamrater. De satt i ett angränsande rum eller i en helt annan byggnad och utförde sitt arbete med hjälp av en assistent. Vi började då ett inkluderingsarbete i nära samarbete med pedagogerna, familjehemmet och rektorn. Det handlade först om att få pedagogerna att tro på att de kunde åstadkomma en förändring genom att ändra sitt förhållningssätt. De arbetade i små steg och anpassade arbetssättet efter barnets behov och förutsättningar. Stegvis ingick barnet i klassens verksamhet. Klassläraren stärkte sin relation till barnet, genom att assistenten och pedagogen bytte arbetsuppgifter, så att också klassläraren fick arbeta enskilt med barnet. Rastaktiviteterna planerades så att lekarna främjade aktivitet och gemenskap, där barnet fick en känsla av sammanhang.

Några barn, som bodde i familjer med annat modersmål än svenska, hade svårigheter med ordförståelse, ordförråd och med att hitta fritidssysselsättningar. De fick en kontaktperson. Barnet och kontaktpersonen träffades en gång i veckan, hjälptes åt med läxläsning, fiskade, bowlade mm. Kontaktpersonen fick veta att det var språkträningen som var viktig. De pratade och diskuterade med varandra och ord och uttryck förklarades i sitt sammanhang.

Byte av skola, stadium och/eller lärare var bekymmersamt för våra barn i projektet. Det var ett uppbrott från en trygg miljö till det okända. Vi ordnade extra möten för att göra övergången så smidig som möjligt. Vi överförde information om vad kartläggningen hade visat, om handlingsplanen och om barnets förmågor och svårigheter. Närvarande vid mötena var, förutom teamet och familjehemsföräldrar, även pedagoger både från gamla och nya skolan och rektor för nya skolan. Vi ville minska riskerna för att barnet skulle misslyckas i sin nya miljö och vi ville skapa förutsättningar för att barnets och pedagogernas relation skulle utvecklas positivt.

Pedagoger signalerade till teamet om barnet tappade fokus på skolarbetet. En träff, där barnet, teamet, pedagogerna, familjehemsföräldrarna/föräldrarna deltog, ordnades omedelbart. Där kom barnet till tals och fick berätta, varför det inte fungerade tillfredsställande i skolarbetet. Barnet fick också klart för sig att alla var beredda att hjälpa till, men att det fordrades eget ansvarstagande. Allt som bestämdes och vem som var ansvarig skrevs ner. Uppföljning skedde efter två till tre veckor i ett nytt möte. Ytterligare uppföljningar ägde rum per telefon för att kontrollera att den positiva förändringen höll i sig.

Familjehemsföräldrar efterfrågade stöd för att hitta strategier och former för läxläsning, läsning, tid vid datorn, utvecklande aktiviteter mm. Vid möten i hemmet samtalade vi om, hur viktigt det är att ha tid för barnet, att sitta och prata, läsa, umgås, att ha rutiner (läxläsning, lek, tider, att hjälpa till mm), klara gränser och orka att vara konsekvent. Vid akuta händelser ringde familjehemsföräldrar/föräldrar till teamet för att få råd och idéer om vad som kunde göras. Oroliga familjehemsföräldrar och föräldrar fick hjälp med att kontakta Barn- och Ungdomspsykiatrin. Barn remitterades vid behov till Bup av teamets psykolog.

Arbetsminnesträning

Betydelsen av ett fungerande arbetsminne för inläring är vetenskapligt okontroversiell. Det råder stor samstämmighet om att arbetsminnet har en avgörande betydelse för uppmärksamhet och koncentrationsförmåga (Conway, 2003, Klingberg, 2011), vilket i sin tur har betydelse för inkodning av information i långtidsminnet (Holmes et al, 2009). Däremot finns motstridiga uppgifter (Shipstead, Redick, Engle, 2010) om huruvida arbetsminnets kapacitet är möjligt att träna.

I projektet SkolFam[®] 2 fanns barn som hade ett resultat i WISC-IV arbetsminnesindex som var signifikant lägre än de övriga indexen eller klart under genomsnittet i förhållande till normen. 11 av dessa barn bereddes möjlighet till en period av datorbaserad arbetsminnesträning i skolan. Arbetsminnesträningen genomfördes när det var möjligt för skolorna.

En del barn tyckte att det var roligt men ansträngande med arbetsminnesträning. Andra tyckte det var besvärligt att under fem veckor missa undervisningen som övriga klassen fick under de cirka 40 minuter per dag som arbetsminnesträningen pågick. Många tyckte till vår förvåning att arbetsminnesträningen var utomordentligt tråkig och ensidig, men ville göra träningsmomenten ändå, därför att de själva upplevde en positiv effekt.

De vanligaste kommentarerna från lärarna under tiden arbetsminnesträningen pågick, var att det inte märktes någon skillnad på elevens beteende. Däremot fick vi flera rapporter efter genomförd träningsperiod, att eleven var mer koncentrerad och hade bättre impuls kontroll. Vi upplevde inte lika tydliga yttringar av att något hade förändrats positivt från familjehemmen. Kanske kan skolan, av barnen, upplevas som en mer kognitivt krävande miljö, vilket skulle innebära att förändringar märks tydligare där.

I SkolFam[®] 2 var medelvärde av arbetsminnesindex vid den utredande kartläggningen lågt. Detta indikerar att familjehemsplacerade barn som grupp, kan ha ett understimulerat arbetsminne. Aggregerade resultat från fler SkolFam[®]-studier kommer att kunna ge ett statistiskt underlag för att avfärda eller bekräfta denna iakttagelse.

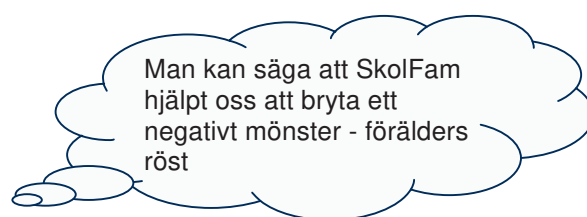
Arbetsminnesträningen har fått ett utfall på barnen i SkolFam[®] 2, både mätt i det direkta måttet arbetsminnesindex i WISC-IV, och det mer tillämpade måttet Magnes matematikdiagnoser. Glädjande nog är utfallet i de tillämpade testerna i matematik större än arbetsminnesindex, vilket skulle kunna bero på att arbetsminnesträning bara var en av de interventioner som genomfördes, som kan tänkas ge utslag i matematiken. Förutom arbetsminnesträningen, uppmärksammades barnens kunskapsluckor och deras pedagogiska miljö anpassades. Algoritmräkning rekommenderades och vikten av automatisering av multiplikationstabellerna betonades.

Arbetsminnet spelar en central roll i alla lärandesituationer. Det hjälper eleven att hålla siffror som ingår i matematikuppgifter aktuella. Arbetsminnet är också den kognitiva funktion som utför den aritmetiska operationen att summera, subtrahera, multiplicera eller dividera. Det är också nära kopplat till förmågan att avbryta impulser och är en absolut nödvändighet i skolans sociala

sammanhang. Arbetsminnets roll för läsförståelsen består i att dels omvandla visuell text till en egen inre "läsröst", dels hålla kvar betydelsen av de lästa orden tillräckligt länge för att bilda ett meningsbärande sammanhang.

Barn som vid första kartläggningen presterar bra

I vårt arbete fanns några få barn, som vid första kartläggningen visade stor kunskap och goda färdigheter i vissa ämnen, men som vid andra kartläggningen, två år senare, inte hade utvecklat eller till och med sänkt sina resultat. Vi, alla runt barnet, kände oss efter första kartläggningen tillfreds med deras resultat. Vi förstår nu att vi "vilade" i de goda resultaten och inte tillräckligt stimulerade och arbetade med barnens lärande och utveckling i ämnet. Vi inser att handlingsplanerna, för barn som visar goda resultat i något ämne, också måste innehålla konkreta insatser för att de ska utvecklas från sin nivå i ämnet. Det är en nyttig lärdom för oss, som vi tar med oss i det framtida arbetet med familjehemsplacerade barn.



Resultatens betydelse för självbilden

Skattningsformulären Becks Ungdomsskalor och SDQ har varit till stor hjälp i det operativa arbetet för att ge barnen själva möjlighet att uttrycka sitt känslomässiga mående och möjligheter för det vuxna nätverket runt varje barn att anpassa miljön så optimalt som möjligt. Medelvärden i Becks ungdomsskalor efter den första kartläggningen, visade inga större avvikelser från normgruppen, förutom att spridningen var stor med flera extremvärden, som vi undersökte närmare individuellt. Ett par av dessa extremvärden visade sig senare vara symptom på posttraumatisk stress, vilket kunde utredas och remitteras vidare till behandling.

En koppling mellan ett barns förmågor och färdigheter, och självbilden, illustreras av exemplet med pojken som var övertygad om att han inte kunde räkna. Den här pojken hade under sin skoltid ofta misslyckats i matematik. Han hade observerat hur andra elever till synes direkt förstod en instruktion och sedan kunde öva in färdigheten i matematikmomentet resten av lektionen.

För honom var det annorlunda. Han glömde bort siffrorna som han arbetade med och hade problem att upprätta en struktur för sina uträkningar. Han ville självklart använda ett "lätt" sätt att räkna, skriftlig huvudräkning, trots att han ofta förväxlade entalen med tiotalen och fick fel resultat. Pojkens egen förklaring till alla dessa misslyckanden var, att han var mindre begåvad, vilket hade generaliserats till förklaringsmodell för flera misslyckanden som inte nödvändigtvis hade med matematik att göra. Väldigt många av pojkens misstag, felslut och tillkortakommanden kopplades till det mentala mantrat att han var "dum i huvudet".

I den utredande kartläggningen visade pojken ett lågt resultat i Becks ungdomsskala för självbild, och ett högt resultat i skalan depression. Han tyckte själv i formuläret SDQ att han hade koncentrationsproblem. Begåvningsstestet visade att han var helt normalbegåvad, men att arbetsminnet var den intellektuella flaskhalsen. I matematik hade pojken ett mycket lågt resultat, en tvåa på en niogradig skala.

Vid mötet där resultaten av testerna diskuterades och handlingsplanen upprättades enades skolpersonalen, familjehemmet och socialsekreteraren om att pojken skulle få datorbaserad

arbetsminnesträning, lära in och använda algoritmer (uppställningar) i matematik, samt få tillgång till extra stöd av speciallärare. Resultaten av de olika testerna gicks igenom grundligt med pojken som, precis som många andra barn, bekräftade men också ifrågasatte slutsatser och förslag till insatser.

Efter tre månader fick vi rapport om att pojken inte längre nedvärderade sig själv. Han sa istället helt korrekt att ”jag har problem med arbetsminnet, men det ska jag träna upp”, när något blev fel i skolan. Vid den utvärderande kartläggningen två år senare hade matematikresultatet ökat till en femma på den niogradiga skalan och självbilden hade ett betydligt högre värde än tidigare.

Det är spekulativt att försöka föreställa sig vad det innebär för ett barn att ha stora kunskapsbrister i skolan, men det är ingen överdrift att hävda att detta påverkar självbilden negativt och ger en upplevelse av utanförskap på lektionerna. Om ett barn har klart under genomsnittliga kunskaper, kommer detta att påverka barnets motivation negativt. Barn vill förstå och ”hänga med” i klassen, annars finns det risk för att barnet ger upp, ser på ämnet som ”meningslöst”, tråkigt, eller i värsta fall tillskriver ett värde på sig själv som svagpresterande.

I SkolFam[®] 2 gällde detta vid de utredande kartläggningarna tre barn i svenskämnet och tre barn i ämnet matematik. Vid den utvärderande kartläggningen fanns denna koppling mellan svag självbild och svaga prestationer kvar i endast ett fall, där barnet kunde läsa tekniskt bra, men fortfarande inte förstod texters innebörd. Här bekräftar således kvantitativa data de kvalitativa erfarenheterna.

Om undervisningen anpassas efter barns individuella förutsättningar, kommer de att uppleva upprepade lyckanden, stärkas i sin motivation och bygga en stärkt självbild.

Behov av fortsatt forskning och utveckling

För att stärka den vetenskapliga validiteten använder vi i SkolFam[®] standardiserade och åldersnormerade tester, designen bygger på principen mätning-intervention-mätning. Man replikerar samma studiedesign med samma målgrupp på olika platser i Sverige, i syfte att kunna aggregera resultat och få en större statistisk bas.

De frågor vi behöver studera närmare är tänkbara orsaker till utfallen vi ser. Kartläggningen i sig kan tänkas ha en del i det utfall som vi kan observera. När ett barn och de vuxna i barnets nätverk får kännedom om styrkor, svårigheter och kunskapsluckor, påverkas förutsättningarna för det barnets lärande. Oavsett om man vidtar några specifika insatser utifrån kartläggningen eller inte, så påverkas förväntningar hos såväl barn som lärare och familjehem.

Ytterligare en faktor som vi behöver beakta är den speciella uppmärksamhet som barnens skolutveckling får till följd av att de ingår i SkolFam[®]. Lärare och familjehem blir informerade om att just det barn de har dagligt ansvar för, kommer att följas särskilt noga av psykolog, specialpedagog, socialsekreterare och kanske forskare. Det skapar förväntningar och en drivkraft att verkligen lyckas i familjehem och skola.

Utöver dessa faktorer, kan de individanpassade insatser som följer av kartläggningen, ha avsedd effekt och bidra till barnets utveckling. Men för att kunna bedöma storleken av den effekten, behövs fortsatta studier som reder ut insatsernas roll i förhållande till de förväntanseffekter som kartläggningen och den särskilda uppmärksamheten ger upphov till.

Resultaten av arbetsminnesträningen är lovande, men urvalet för litet för att kunna dra några slutsatser från. Därför föreslår vi att det genomförs kliniska försök med arbetsminnesträning för

familjehemsplacerade barn, med tillräckligt stora urval och med en studiedesign som innefattar en jämförelse- eller en kontrollgrupp.

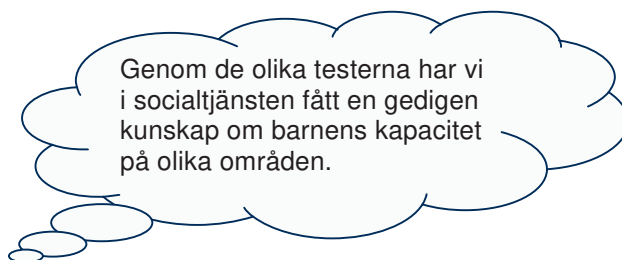
Långtidseffekter, i synnerhet på de riskutfall som Socialstyrelsen har uppmärksammat i bland annat Social Rapport 2010, behöver också följas upp genom mer longitudinella studier.

Ringar på vattnet i Norrköping

Ett uttalat syfte med arbetsmodellen SkolFam[®], är att skapa mervärden även utanför den målgrupp som designen primärt avser. Det kan beskrivas ske på olika nivåer, exempelvis samhälle, kommun, grupper och individer. På samhällsnivån kan vi notera att SkolFam[®] bidrar till att sätta fokus på de omständigheter som barn i familjehem lever under. Media uppmärksammar projekten och olika konferenser, som har familjehemsvård eller pedagogiskt fokus, efterfrågar föreläsningar och seminarier där de konkreta resultaten och erfarenheterna sprids. Möten med företrädare för centrala myndigheter har genomförts och politiker på olika nivåer har visat stort intresse för erfarenheterna från de olika SkolFam[®]-verksamheterna i landet.

På den kommunala nivån i Norrköping har SkolFam[®] inspirerat arbetet med Centrala Elevhälsans elektroniska metodbok till upprättandet av rutiner för att säkerställa att alla familjehemsplacerade barns skolhälsodokumentation kontrolleras. I de fall där det finns oklarheter i dokumentationen, genomförs nya undersökningar. SkolFam[®] i Norrköping är också det första arbetet som finansieras via den nyinrättade sociala investeringsfonden. Likaså har specialpedagog och psykolog deltagit i den utbildning som alla blivande familjehems- eller kontaktfamiljsföräldrar genomgår i Norrköping, för att förmedla hur man konkret kan arbeta med barns skolresultat.

På gruppnivå kommer kanske de tydligaste exemplen av spridningseffekter från de olika skolor som vi arbetat med. Lärare har beskrivit hur man har anpassat eller tillämpat metoder som vi har beskrivit, på andra elever eller klasser. Ofta är det metoder eller arbetssätt som psykolog och specialpedagog har förmedlat från andra kollegor i SkolFam[®]-nätverket eller pedagoger på andra skolor.



Att tänka på för dig som vill starta SkolFam[®]

Arbetet i SkolFam[®] 2 har varit möjligt till stor del tack vare ett omfattande förberedelsearbete. Eftersom arbetet är nämndövergripande behöver det förankras och ledas från allra högsta ledningsnivå i kommunen. Finansiella medel behöver anslås i budget från de nämnder som samverkar i projektet eller genom en kommunövergripande social investeringsfond. Kommunens ställningstagande att prioritera familjehemsbarnen behöver kommuniceras ut brett i förväg, så att de personer som anställs att utföra arbetet möter en positiv förväntan när mer konkreta kontakter tas i skolor, socialkontor och familjehem.

Antalet barn som ett team kan klara att utreda och följa upp kontinuerligt är cirka 25. Om kommunen inte har så många familjehemsplacerade barn i rätt ålder, kan det vara frestande att tillsätta

deltidstjänster, men vi skulle snarare rekommendera att man går ihop med en angränsande kommun för att få täckning för heltidstjänster.

Många av de råd och rekommendationer vi ger i detta avsnitt återfinns i manualen för SkolFam[®], som alla i det nationella SkolFam[®]-nätverket får tillgång till. Att vara en del av nätverket ser vi som nödvändigt av flera skäl. Man får tillgång till råd, konsultation och handledning från kollegor som själva genomfört ett SkolFam[®] arbete. Man replikerar ett arbetssätt som innebär att data kan läggas samman och bidra till en valid statistisk kunskapsbas, som stärker kvaliteten på familjehemsvård och skola i Sverige. Man minimerar risken att oprövade arbetssätt ger experimentella bakslag som skulle kunna vara förödande för redan utsatta barn.

Smärre variationer i arbetssättet under kontrollerade betingelser är till nytta och gagn ur ett utvecklingsperspektiv, men för att kunna registrera och lära sig av variationerna behöver kärnan av övriga betingelser hållas konstant.

Referenslista

- Beery, K.E. och Beery, N.A. (2004). *The Beery-Butenica Developmental test of Visual-motor Integration*, Manual, Minneapolis: NCS Pearson Inc.
- Beck, J.S., Beck, A.T. och Jolly, J.B. (2004). *Beck ungdomsskalor*, Manual, Svensk version, Harcourt Assessment.
- Conway, A.R., Kane, M.J., Engle, R.W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognition Science* 7: 547-552
- Engström, A. och Magne, O. (2006). *Medelsta-matematik III: Eleverna räknar*, Örebro: Örebro universitet.
- Forsman, H. (2011). Interventioner som avser att förbättra placerade barns skolprestationer, - En kunskapsöversikt, Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete – Socialhögskolan
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, pp 581-86
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York
- Holmes, J., Gathercole, S. E. and Dunning, D. L. (2009), Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12: F9–F15.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A. and Elliott, J. G. (2010), Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24: 827–836.
- Jacobsson, C. (2001). *Läskedjor*, Manual, Stockholm: Psykologiförlaget
- Järpsten, B. (2004). *DLS bas för skolår 1 och 2,Handledning*, Stockholm: Psykologiförlaget
- Järpsten, B. (1999). *DLS för klasserna 2 och 3,Handledning*, Stockholm: Psykologiförlaget
- Järpsten, B. och Taube, K. (1997). *DLS för klasserna 4-6,Handledning*, Stockholm: Psykologiförlaget
- Järpsten, B. (2002). *DLS för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet,Handledning*, Stockholm: Psykologiförlaget
- Kjellén, G. (2010). *Att läsa är livsviktigt – om familjehemsplacerade barns läsning och skolgång*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset
- Klingberg, T. (2011). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Science* 14: 317-324
- Klingberg, T. (2011) *Den lärande hjärnan*. Stockholm: Natur & Kultur

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber.

Lundgren, K. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Svenska kommunförbundet. Stockholm: Get AB.

Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K. och Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions* 7:4

Morrison, A.B. och Chein, J.M. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychon Bull Rev* 18:46-60

Shipstead, Z., Redick, T., Engle, R.W. (2010). Does working memory training generalize? *Psychologica Belgica* 50: 245–276.

Skollagen (2010:800). 3:e kap §3. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Skolverket (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Örebro: db grafiska.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Elanders AB.

Smedje, H., Broman, J.E., Hetta, J. och von Knorring, A.L. (1999). Psychometric properties of a Swedish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire, *Journal of European Children and Adolescent Psychiatry* 8 pp 63-70

Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Aldenius, A. (2011). Improving foster children's school achievements. Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption and Fostering* 35 pp 44-56

Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children – fourth edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Vinnerljung B., Berlin M. och Hjern A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*, i *Social Rapport 2010*, pp 228–66, Stockholm: Socialstyrelsen.

Witt, M. (2011). School based working memory training: Preliminary finding of improvement in children's mathematical performance. *Advances in Cognitive Psychology* 7: 7-15

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Tidskrifter

Lundberg, I. & Myrberg, M. *I samtalet växer språket fram*. Barnposten. 2011 (10). 6-7.

Rapporter

Adoption & fostering, 2010 volume 34 (4)

Appendix 1

	N	Skillnad Test 1 - 2	Standard- avvikelse	Signifikans
WISC-IV				
Verbalt funktionsindex	21	+ 6,5 %	SD = 6,6	$p < 0.001$
Perceptuellt funktionsindex	21	+ 5,1 %	SD = 8,7	$p < 0.05$
Arbetsminnesindex	21	+ 8,5 %	SD = 13,2	$p < 0.05$
Snabbhetsindex	21	+ 6,4 %	SD = 11,6	$p < 0.05$
Hela skalans index	21	+ 8,4 %	SD = 5,6	$p < 0.001$
Läskedjor				
Teckenkedjor	12	+ 22,0 %	SD = 1,5	i.s.
Ordkedjor	18	- 2,7 %	SD = 1,5	i.s.
Meningskedjor	12	+ 33,3 %	SD = 1,1	$p < 0.01$
DLS				
Ordförståelse	18	+ 22,2 %	SD = 1,8	i.s.
Läshastighet med läsförståelse	12	+ 18,9 %	SD = 2,1	i.s.
Rättstavning	15	+ 6,2 %	SD = 1,3	i.s.
Becks ungdomsskalor				
Ångest	21	- 17,1 %	SD = 30,8	i.s.
Depression	21	- 9,3 %	SD = 24,6	i.s.
Ilska	21	+ 6,3 %	SD = 29,2	i.s.
Normbrytande beteende	21	- 12,9 %	SD = 26,4	i.s.
Självbild	21	+ 18,2 %	SD = 17,7	$p < 0.05$
Strengths and Difficulties Questionnaire				
Totalskala familjehem	19	- 12,6 %	SD = 5,6	i.s.
Totalskala lärare	21	- 13,6 %	SD = 5,9	i.s.
Totalskala självskattning	15	- 11,8 %	SD = 5,2	i.s.
VAS-skala relation				
Lärare känsla	21	+ 2,0 %	SD = 4,4	i.s.
Lärare kunskap	21	+ 2,6 %	SD = 3,3	i.s.
Elevs upplevelse	20	- 4,5 %	SD = 1,9	i.s.
ABAS-II				
Generella färdigheter Lärare	21	+ 4,9 %	SD = 20,8	i.s.
Generella färdigheter Familjehem	20	+ 6,7 %	SD = 18,6	i.s.
Matematik				
Olof Magnes Matematik	20	+ 61,1 %	SD = 2,2	$p < 0.01$

Appendix 2

Här följer insatser och aktiviteter utifrån elevernas svårigheter:

Arbetsminnesträning

- datorbaserad systematisk träning med programmen RoboMemo eller MinnesLek i skolan
- sällskapsspel med minnesträning, exempelvis Memory eller Master Mind

Emotionella symptom:

- remiss till BUP vid svårare ångest eller depressivitet
- genom positiv förstärkning och synliggörande av barnets kompetens stärka självförtroendet
- uppmuntra beteenden där eleven accepterar ett kortsiktigt obehag eller enformighet i syfte att nå ett mer långsiktigt mål

Färdighetsbrister:

- färdighetsträning i skola och familjehem
- beteendeträning, där önskade beteenden systematiskt förstärks och oönskade beteenden ignoreras
- sociala berättelser
- seriesamtal
- strukturerat lära sig spela sällskapsspel på ett åldersadekvat sätt
- träna rumsligt logiskt tänkande ex med pussel, kurragömma, orientering, ”gömma nyckel”
- praktiskt använda pengar

Allmänbildning:

- i familjehemmet dagligen ta del av dagstidningar och nyhetsprogram och tillsammans med vuxen samtala kring aktuella händelser, där vuxna förklarar ord och sammanhang
- i klassen arbeta med nutidskryss, tidningen 8-Dagar och ha regelbundna (helst en stund varje dag) klassamtal kring existentiella frågor, aktuella händelser och elevredovisning av nyheter
- hjälp med att få sammanhang och se helheter

Språk:

- vuxen som högläser sagor och klassiska berättelser
- arbeta med rim och ramsor
- arbeta med grammatik
- lära in alfabetet
- lära in skillnaden mellan kort och lång vokal
- träna sig att nyansera språket med fler synonymer, att kategorisera begrepp och att dra språkliga slutsatser och göra sammanfattningar
- ge eleven tid till att utveckla sina muntliga resonemang, utan att ”fylla i” (Eleven kanske behöver ledfrågor av typen: Hur? När? Var? Hur tänker du då? Hur menar du?)
- eftersägningstest

Ordkunskap, Ordförråd och Ordförståelse:

- allmänbildande aktiviteter såsom tidskriften ”8 dagar”, ”Kamratposten” mm
- strukturerad datorbaserad träning med MG-programmet eller Provia/Lexia
- lyssna till vuxna som pratar och högläser och diskutera vad ord betyder
- arbete med olika pedagogiska material, ex Pilen e l

Läsning:

- lästräna varje dag i hemmet
- biblioteksbesök och bokprat i syfte att öka elevens lust till läsande
- eleven högläser regelbundet för pedagog, som kontrollerar uttal och noggrannhet
- hörförståelsetest
- fonologiska test och träning
- arbeta med lästeknik (en-till-en-träning)
- läspedagogisk utredning

Läsförståelse:

- datorbaserad och strukturerad träning
- anpassade texter och anpassad litteratur
- lyssna till vuxen som högläser eller läsa för vuxen och därefter samtala kring och diskutera innehållet ("läsa mellan raderna")
- boktips, utifrån läsförmåga och intresse
- strukturerad läsförståelseträning med specialpedagog

Skrivning/finmotorik:

- ge tillfällen att teckna, rita, klippa, klistra, vika, använda linjal mm
- styrketräning, där muskelstyrka byggs upp successivt inifrån bålarna och utåt mot händerna
- träna specifika svårigheter med specialpedagog i en-till-en-situationer
- i klassen systematiskt träna det fria skrivandet med hjälp av ex boken "Pennvässaren"
- träna rättstavning både via datorprogram eller med annat arbetsmaterial

Matematiska svårigheter:

- uppställning av talen i algoritmer istället för "skriftlig huvudräkning"/"mellanledräkning"
- automatisering av algoritmräkning i de olika räknesätten
- enskild träning med specialpedagog
- räkna med pengar
- träna "skutträkning"
- delta i klassens matteprat och gemensamma uppgifter
- automatisera multiplikationstabellerna
- arbeta med positionssystemet

Övrigt:

- stegvis inskolning i klassen
- varje vecka utvärdera sitt arbete, med fokus på det som har fungerat
- få massage
- arbeta i korta arbetspass
- stegvis träna sig i att planera sitt skolarbete och sitt hemarbete
- ITPA-test
- avgränsad och styrd planering i skolan
- hitta "fristäder" där eleven kan gå undan och varva ner vid behov
- att i arbetssituationer ge lugn och ro
- vuxna omkring eleven lär sig att avläsa och avleda, när han/hon är på väg att bli frustrerad
- positiv förstärkning
- skaffa läsglasögon
- se till att glasögon används

Appendix 3

Reflektioner kring språkutveckling, läsning och skrivning utifrån projektet

Vilken roll spelar läsningen i de placerade barnens liv? Hur kan familjehemsföräldrar och pedagoger underlätta barnens läsinlärning? Det är några av de frågor som ställs i den studie som Gia Kjellén (2010) gjort om familjehemsplacerade barns läsning. Vi vill utvidga frågan till hur familjehemsföräldrar och pedagoger kan underlätta barnens språk- och skrivutveckling och även hur de kan kompensera för tidiga brister inom de här områdena.

Språkutvecklingen hos oss människor är livslång. Vi utvecklar vårt språk under hela livet, genom att vi talar med varandra, lyssnar, läser och skriver. Vi kommunicerar för att skapa mening i tillvaron, för att förstå och bli förstådda och för att uttrycka våra tankar och känslor. Vi skapar mening i mötet med andra människor, en social process i ett socialt rum. Varje ny upplevelse bygger vidare på sådant vi varit med om tidigare i andra situationer.

Under barn- och ungdomstiden genomgår språket olika utvecklingssteg. Spädbarnet börjar jollra och i allmänhet svarar vi vuxna med ord och ansiktsuttryck. Vi sjunger för barnet, leker olika ordlekar och använder rim och ramsor. Vi kommunicerar ansikte mot ansikte och visar tydligt att vi deltar i barnets "samtal". Vi delar uppmärksamheten med barnet. Vi läser sagor, pekar på bilder och pratar om vad vi ser. Vi är närvarande i dialogen. Vi läser samma bok om och om igen och visar igenkännandets glädje precis som barnet gör.

Vi har snart ett barn som självklart förväntar sig att vi ska lyssna och svara på frågor, även om samma fråga upprepas många gånger. Vid tre års ålder kan vårt barn kommentera, ställa frågor, svara, ge och följa uppmaningar. Utvecklingen av språket sker hela tiden i interaktion med andra barn och oss vuxna.

När barnet blir äldre läser vi kanske växelvis och pratar och fantiserar om vad som kommer att hända i nästa kapitel, hur det kommer att sluta. Vi sitter vid frukostbordet och läser tidningen, kommenterar och diskuterar innehållet med varandra. På kvällen tittar vi kanske tillsammans på nyhetsutsändningarna på tv och även där pratar vi kring händelser och företeelser. Barnens ordförråd och allmänbildning utvecklas genom de här samtalen.

Vid vilken ålder barnet första gången möter läsandet kan variera mycket beroende på det sociala och kulturella sammanhang som det ingår i. En del barn blir bekanta med böcker och läsande redan under sitt första levnadsår, andra barn betydligt senare. Föräldrar som läser högt för sina barn från tidig ålder tills de blir tonåringar och som pratar om texten underlättar barnets läs- och skrivutveckling. De utvecklar då också barnens ordförråd och ordförståelse, som är gränssättande för barnens läsförståelse och läshastighet. Betydelsefullt för att barnet ska utvecklas positivt i sitt läsande och skrivande är också att det i hemmet finns tillgång till böcker, tidningar, pennor och papper.

Hemmet och händelser i barnens uppväxtmiljö innebär att barnen utvecklar språket och går in i läsandet och skrivandet med mycket olika förutsättningar. Barn, som haft en turbulent uppväxt, med frånvarande eller sjuka föräldrar, har troligtvis inte fått den positiva, språkliga stimulans, som är nödvändig för att det ska gå lätt att kommunicera och att lära sig läsa eller skriva.

Barn, som blivit omhändertagna och placerade i familjehem kan ha haft långa perioder av extrem stress, många nya vuxna att knyta an till och flera skolbyten med nya rutiner och kamratkontakter.

Tiden före, under och efter placeringen, kan troligen betraktas som förlorad i ett skolperspektiv generellt och speciellt när det gäller språk- och läsutveckling. För barn, som kommer till förskolan och skolan och redan från början har kommit efter i sin språkutveckling, blir det konsekvenser när det gäller läsning och skrivning.

Reflektioner utifrån forskningen

Tidiga insatser från förskola och skola är viktiga. Att tidigt arbeta med barnens fonologiska medvetenhet, ordförråd och att kompensera för brister under deras tidiga språkutveckling är väsentligt. Professor Ingvar Lundberg (Barnposten 2011) menar att förskolan kan spela en unik roll för att kompensera bristande stimulans i hemmet. Han har utarbetat den så kallade Bornholmsmodellen, som används på många förskolor idag. Modellen använder sig av språklekar, sånger, böcker mm för att uppmärksamma språkljud, som senare kommer att underlätta barnens läsinläring och förebygga lässvårigheter.

Förskola och skola bör skaffa sig kunskap om, med vilka erfarenheter barnen går in i läsandet, då samtalen kring texter knyts till barnens erfarenhetsvärld. Den verklighetsanknytningen är särskilt viktig för barn som kommer från begränsade språkmiljöer. En medveten förskolepedagogik kan utjämna skillnaderna mellan barn från torftiga språkmiljöer och barn som fått mycket språklig stimulans.

När barnet kan läsa tekniskt och har flyt i läsningen, så tror många föräldrar och även en del pedagoger att barnen själva klara fortsättningen av läs – och skrivutvecklingen, nu behöver barnen bara mer tid för att förstå texter. Det är en vanlig missuppfattning. Pedagogerna måste arbeta medvetet med att få sina elever att bli aktiva i sin läsning. Barbro Westlund (2009) skriver att lärare måste ”kommunicera” läsförståelse med sina elever.

Att läsa tillsammans och prata om texterna bör vi fortsätta med långt upp i åldrarna, men det har stor betydelse *hur* vi läser och pratar om texten med barnet. Texten ska, som Westlund (2009) skriver, anknyta till barnets erfarenhet, inbjuda till diskussion och reflektion (=ge nya erfarenheter) och den ska syfta till att göra barnet texttrölig (tänka framåt och bakåt i texten, göra kopplingar till sitt eget liv och till andra böcker). Med andra ord, den bör vara kommunikativ (ömsesidig), en påverkansfaktor med stor effekt på barnens studieresultat (Hattie, 2009).

Myrberg tillsammans med professor Ingvar Lundberg (Barnposten, 2011) betonar just högläsningens betydelse för att barnen ska utveckla sin ordförståelse och sitt ordförråd i Barnposten nr 10, 2011. Lundberg skriver att högläsningen aldrig kan ersättas av filmer eller talböcker, för

Hemligheten är den personliga närvarons magi. Att man är kopplad till en person, till närhet. Man växlar blickar, pekar, pratar, kommunicerar.

s. 7

I högläsningen, klassamtalen och de enskilda samtalen utvecklas barnens ordkunskap/ordförståelse och kunskap om omvärlden (allmänbildning), deras koncentration ökar och de får träna turtagning (prata en i taget). Ett stort och aktivt ordförråd är den enskilt viktigaste faktorn för att man ska utveckla god läsförståelse, skriver Westlund (2009). Samtalen har betydelse för barn, som inte har fått utveckla sitt språk och sin tankar i interaktion. De måste få pröva sitt språk, sina tankar och idéer på andra och få omgivningens reaktioner. Westlund (2009) skriver att läraren bör läsa högt för sina elever varje dag under hela skoltiden.

Ingvar Lundberg (1984) skriver

*En förutsättning för att förstå texter är att man har ett tillräckligt ordförråd. Är texter obegripliga tenderar man att låta bli att läsa. Men bra läsare blir man om man läser mycket.
Här förstärks alltså en ond cirkel.*

Ordfattigdom är inte bara en rent språklig fråga. Den är också ett uttryck för en bristfällig orientering i omvärlden.

Ord och begrepp bringar ordning i en komplex och mångfacetterad värld, ger sammanhang och överblick.

Den som saknar ord får också svårt att argumentera för sin sak, förklara, lägga tillrätta och lösa konflikter.

Ordlöshetens vanmakt är nära besläktad med den okontrollerade aggressionen.

Lundberg (Barnposten, 2011) menar att vi oftare borde ha samtal med barn, både i och utanför skolan. Barnen är intresserade av existentiella frågor. Skolan skulle kunna vara en plats där det goda samtalet fick ta mer plats. Vi tror att det goda samtalet även behöver stor plats i familjehemmen.

Paired Reading – ett metodutvecklingsprojekt från England

Ett lovvärt initiativ till att öka familjehemsplacerade barns läsförmåga redovisas i skriften *Adoption & Fostering* under rubriken *Paired reading as a literacy intervention for foster children*. Artikeln rapporterar om resultaten från ett försök, där barn och familjehemsföräldrar under 16 veckor läste tillsammans 20 minuter minst tre gånger i veckan.

Utvärderingen visar att barnen gått fram i sin läsning. Barnen som hade de lägsta resultaten vid starten har gjort de största framstegen. Familjehemsföräldrarna berättar att barnen, utöver läsförmågan, ökade ordförståelsen, fick ökat självförtroende och läsintresse. Familjehemsföräldrarna själva tycker mycket om att få tid att arbeta enskilt med barnen. I samarbetet med skolan ser de, hur viktigt det är att de engagerar sig i barnets lärande och hur snabbt de kan se förbättringar i barnens förmågor om de gör det. Intensiv undervisning med en genomtänkt läsaktivitet ger ett bra omedelbart utfall. Troligtvis medför barnens ökade förmåga och läsintresse att de läser mer. ”Paired Reading” är ett bra exempel på hur ett positivt samarbete mellan skola och hem kan utformas, när det gäller läsning.

Projektet upprepas i Sverige och bygger på ett samarbete mellan Stiftelsen Allmänna Barnhuset och Stockholms Universitet. Fem kommuner kommer att delta i projektet under 2012.

Några röster med erfarenhet av arbetet med SkolFam®2

Jag har lärt mig att skolan är viktig. Man behöver kunna olika saker och jag har fått hjälp att börja läsa böcker. Jag lånar många böcker som jag läser själv. Varje kväll läser vi tillsammans, då är det mest min fosterpappa som läser. Han kan läsa till långt in på natten om vi är lediga dagen efter.

Det är jättekul i skolan, att känna att man lyckas. Jag vill verkligen att det ska gå bra. Testerna var inte särskilt jobbiga. Nu kan jag be om hjälp när jag behöver.

Skolarbetet prioriteras på ett helt annat sätt än tidigare. Vi hade inte riktigt förstått hur viktig skolan är för barnets framtid. Nu jobbar vi som familjehem hårt för att hjälpa till med både läxor och vardagliga rutiner.

Det har varit fantastiskt att ha en psykolog och en pedagog med i arbetet, en möjlighet för oss i socialtjänsten att verkligen arbeta i team, med olika kompetenser. Det är klart att det gynnar barnen.

Genom de olika testerna har vi i socialtjänsten fått en gedigen kunskap om barnens kapacitet på olika områden. Det är ett seriöst sätt att arbeta, att faktiskt *veta* vilka insatser barnet behöver för sin utveckling.

SkolFam har verkligen hjälpt mig. De vet vad jag behöver. Skolan hade inte brytt sig om inte SkolFam pressat på.

Genom SkolFam har skolan fått större respekt, både för mig och min dotter. Min dotter har drömmar och höga mål med sin skolgång. Det går bra för henne och hon vill gärna bli advokat. Hon är inte alls lockad av att dricka alkohol eller umgås med kamrater som inte är bra för henne. Man kan säga att SkolFam hjälpt oss att bryta ett negativt mönster.

Skolsatsning inom familjehemsvården - SkolFam[®] är en arbetsmodell som bygger på för- och eftermätningar, systematiskt arbete samt ett aktivt samarbete mellan skola, socialtjänst och familjehem. Arbetsmodellen är forskarstödd, vilket kvalitetssäkrar modellen.

Vi hoppas att denna rapport ska skapa intresse för familjehemsplacerade barns skolgång, men framför allt bekräfta att familjehemsplacerade barn har samma förmåga och möjligheter som andra barn till en framgångsrik skolgång.

Allmänna Barnhuset är en statlig stiftelse med uppdrag att stödja metod- och kunskapsutveckling i arbetet med utsatta barn och ungdomar. Barnhuset ger anslag till socialt inriktad barn- och ungdomsforskning, driver egna utvecklingsprojekt, anordnar konferenser och seminarier för att sprida kunskap samt ger ut böcker i aktuella frågor.

Böcker och rapporter kan beställas från www.allmannabarnhuset.se.



Stiftelsen
Allmänna Barnhuset

